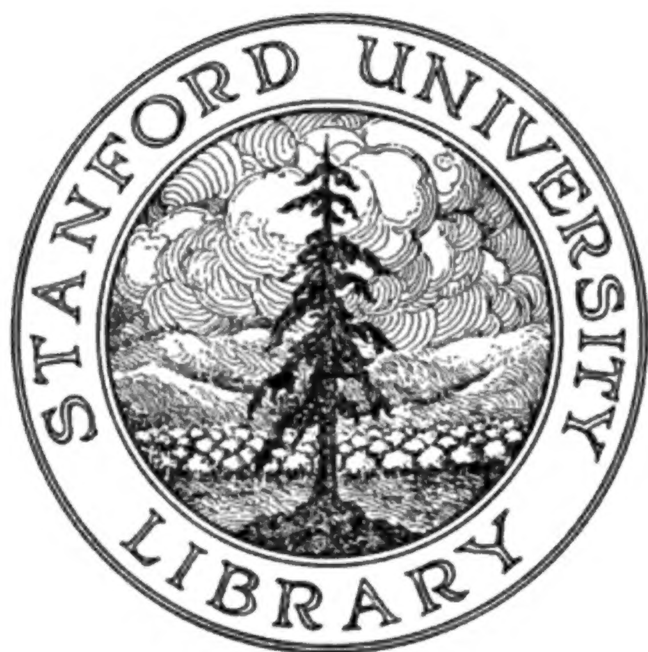
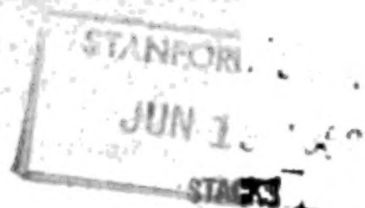


Gymnasium

Deutscher Gymnasialverein


STANFORD UNIVERSITY
LIBRARY



Das humanistische Gymnasium

Organ des Gymnasialvereins

Vierzehnter Jahrgang

1903 — Heft I u. II

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrages von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. **Beilagen** nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

Herausgegeben von

Geh. Reg.-Rat Prof. **Dr. Oskar Jäger** in Bonn, Beethovenstr. 8.
und
Geh. Hofrat Prof. **Dr. G. Uhlig** in Heidelberg, Gaisbergstr. 78.

Inhalt.

Die Mitglieder des Gymnasialvereins werden gebeten, die Mitteilungen auf der zweiten Seite des Umschlags zu beachten.

Heidelberg
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung
1903

An die Mitglieder des Gymnasialvereins.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich **2 Mk.** und **5 Pf.** Bestellgebühr, für die anderen Länder **2½ Mk.**) sind an Herrn **Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, Plöckstraße 73,** zu richten. Auf der Rückseite der Postkarte möge gefälligst bemerkt werden, für welches Jahr der Beitrag gelten soll; wo Zweifel walten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Werden Beiträge für ein Kollegium gemeinsam gesandt, so bitten wir bei etwaigen Veränderungen in Bezug auf Zahl oder Namen der Mitglieder um möglichst genaue Angaben. Der Empfang jeder Geldsendung wird ausdrücklich bescheinigt. Falls die Bescheinigung nach Ablauf von **14** Tagen nicht eingetroffen ist, wolle man sie einfordern. — Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare die Zahl der Hefte nicht ausreicht, ersuchen wir um sofortige Nachforderung.

Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst immer bald Herrn Dr. Hilgard mitzuteilen.

Diejenigen Herrn, welche Mitglieder des **Niederrheinischen Zweigverbandes des Deutschen Gymnasialvereins** sind, werden gebeten, den Jahresbeitrag für **1903** mit mindestens **drei Mark** bis längstens **15. Mai** an Herrn Fabrikant **Joh. Wilhelm Simons, Elberfeld, Alexanderstraße 22** einzusenden.

Die in den **literarischen Anzeigen** dieses Heftes besprochenen Bücher:

Kehrbach, Erziehungs- und Unterrichtswesen IV (64). — Rein, Encyklop. Handb. der Pädagogik, 2. Aufl. (64). — Schmid, Geschichte d. Erziehung V (64). — Fauth, Wie erzieht und bildet das Gymnasium? (66). — Zum deutschen Unterricht: J. Fischer, Nationalliteratur, 4. Aufl. (67); Brunner-Stöckle, Literaturgesch. (68); Prosch, Gesch. der deutschen Dichtung, 2. Aufl. (68); Smolle, Literaturgesch. (68); Nagel, Maturitätsfragen aus der Literaturgeschichte (68); K. Fischer, Goethes Faust (69); Vogel, Goethes Selbstzeugnisse (69); Bardt, Römische Komödien (69). — Zum philosophischen Unterricht: Seidenberger, Grundlinien idealer Weltanschauung (70); Deußen, Metaphysik (70). — Zum französischen Unterricht: Plötz-Kares, Kurzer Lehrgang, Ausgabe E (71) und Sprachlehre, 8. Aufl. (72); Breymann, Elementarbuch (72); Michaelis-Passy, Dictionnaire phonétique (72); Lübecking, Leseb. II, 11. Aufl. (72); Plattner, Grammatik II (72); Roßmann, Studienaufenthalt in Paris, 2. Aufl. (72); Kron, Sprechübungen (72); Kanzler Hilfsbüchlein (73); Engelke, La classe en français, Le petit vocabulaire, Cahier de notes (73). Schulausgaben (73): Necheput-Heuten, Recueil de poèmes (Teubner); Hubert, Quatre nouvelles modernes (Roßberg); d'Hérisson, Journal d'un officier d'ordonnance und Thiers, Bonaparte in Aegypten und Syrien (Perthes); Theuriet, Erzählungen, Michelet, Tableau de la France und Bruno, Francinet (Mart. Hartmann). — Zum Geschichtsunterricht: Helmolt, Weltgeschichte II (74); Heinze, Quellenlesebuch, 2. Aufl. (75); Rothert, Karten und Skizzen aus der Entwicklung der größeren deutschen Staaten (75). — Zur Kunstgeschichte: Wickenhagen, Kurzgefaßte Geschichte der Kunst (76); v. Bracker, Kunstgesch. im Grundriß, 5. Aufl. (76); Seemanns Porträtgallerie II (76); Luckenbach, Abbild. z. Alten Geschichte, 4. Aufl. (77). — Zum geographischen Unterricht: Sievers-Hahn, Afrika, 2. Aufl. (77); Stielers Handatlas, 9. Aufl. Liefer. 11—14 (78). — Zum mathematischen Unterricht: Martus, Aufgaben III. IV (78); Müller-Kutnewsky, Aufgaben II (78); Wimmenauer, Arithmetische Aufgaben (78); H. Müller, Mathematik (78); Juling, Logarithmentafeln (78). — Zum naturwissenschaftlichen Unterr.: Landsberg-Schmeil-Schmid, Natur u. Schule I (78); Coßmann-Huisgen, Schulflora, 2. Aufl. (79); Pokorny-Fischer, Tierreich, 25. Aufl. u. Pflanzenreich, 21. Aufl. (79); Watzdorf, Tierkunde (79); Kraepelin, Naturstudien im Hause, 2. Aufl. (79); K. Fischer, Der naturwissenschaftliche Unterricht in England (80); Berichte der deutschen physikal. Gesellschaft (80); Wernicke, Mechanik I 2 (80); Blochmann, Mechanik und Akustik (80); Stöckhardt, Chemie, 20. Aufl. (80); Koppe, Physik I. II, 24. bezw. 22. Aufl. (80); Martus, Astronom. Erdkunde, 2. Aufl. (80).

Die seit Ende des vorigen Jahres eingelaufenen Nummern der uns im Austausch zugehenden **Zeitschriften** werden im nächsten Heft aufgezählt werden.

Zum neuen Jahrgang.

Als vor nunmehr vierzehn Jahren diese Zeitschrift begründet wurde, hob das von zwölf Schulmännern verschiedener deutscher Staaten unterzeichnete Vorwort in erster Linie das Verkehrte und Gefährliche der Vorschläge zu einer völligen Umgestaltung unseres höheren Unterrichtswesens hervor. Gegenüber einer Beurteilung des deutschen Gymnasialunterrichts, bei welcher die Wirklichkeit völlig verkannt oder ignoriert wird, und gegenüber den phantastischen Hoffnungen, die man an das Betreten neuer Wege knüpft, wurde der Grundsatz betont, daß radikales Aendern einer Einrichtung nur dann zu rechtfertigen sei, wenn die Erfolge dem, was erreicht werden solle, in wesentlichen Punkten nicht entsprächen. Auch für die Gymnasien sei freilich eine stets fortschreitende Entwicklung zu wünschen, die jeden wirklichen Mangel der Organisation oder des Betriebes zu beseitigen strebe. Aber die erprobte Tüchtigkeit der Berufsklassen, denen das Gymnasium bisher die Vorbildung gegeben habe, beweise unwiderleglich, daß es ein im Ganzen gesunder Organismus sei.

In der seitdem verflossenen Zeit haben nun verschiedene deutsche Staaten mancherlei Aenderungen in der Gestaltung ihres höheren Schulwesens vorgenommen. Daß diese sämtlich Unterricht und Erziehung der Gymnasien verbessert hätten, wird man allerdings schon deswegen unmöglich behaupten können, weil sie einander teilweise widersprechen. Welche von ihnen zu billigen seien, welche nicht, ist hier nicht zu erörtern. Dagegen muß die Frage beantwortet werden, ob denn nun infolge so mancher Aenderungen das radikale Anstürmen gegen die Organisation unserer humanistischen Lehranstalten soweit zurückgedrängt sei, daß man sich darum nicht weiter zu kümmern brauche, und diese Frage müssen die Unterzeichneten nach verschiedenen Erscheinungen auch der letzten Zeit verneinen. Denn noch häufig kann man Aussprüche hören und lesen, nach denen auch die in Preußen geschaffene Gestaltung des höheren Unterrichtswesens nur als Uebergangsstadium und auch die neueste Lehrplanordnung daselbst nicht als Abschluß, sondern als Abschlagszahlung angesehen wird; und während in dem Erlaß des Kaisers vom 26. November 1900 die kräftigere Betonung der Eigenart der verschiedenen höheren Anstaltsgattungen als ein zu erstrebendes Ziel erscheint, drängt man von anderer Seite umgekehrt nach einer größeren Gleichartigkeit der Lehrplangestaltung für Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen. So ist denn offenbar heute, wie vor vierzehn Jahren, das Bestehen einer festzusammenhaltenden, unausgesetzt wachsamen und tätigen konservativen Partei auf dem Gebiet des öffentlichen Unterrichtswesens eine dringende Notwendigkeit, wenn nicht Phrase und Neuerungssucht über Erfahrung und redliche Arbeit obsiegen und der Bildung wichtigster Berufsklassen, ja dem gesamten Bildungsleben der Nation unheilbaren Schaden zufügen sollen.

Auch innerhalb dieser Partei wird es selbstverständlich in sekundären Punkten Meinungsverschiedenheiten geben, wie in dem auf der letzten Vereinsversammlung zu

Bonn erörterten, ob die gegenwärtig in Preußen geltende Verteilung des Geschichtspensums auf die verschiedenen Gymnasialklassen beibehalten oder die frühere wiederhergestellt werden solle, welche der Geschichte des Altertums die beiden Jahre der Sekunda zuwies. In dubiis libertas. Dagegen giebt es gewisse Kernfragen in dem Streit um die Gestaltung des humanistischen Gymnasiums, deren Beantwortung für die Stellungnahme des einzelnen entscheidend ist, und vor allem ist zu betonen, daß, wer auch nur zweifelt, ob ein obligatorischer und lebenskräftiger griechischer Unterricht ein notwendiger Bestandteil des Gymnasiallehrplans sei, damit aus den Reihen der Verteidiger des humanistischen Gymnasiums ausscheidet. Daß Tausende in Deutschland aus den verschiedensten Ständen gleich uns von der besonderen Mission dieses Unterrichts für das nationale Bildungsleben überzeugt sind und deswegen das Zeitmaß und den Lehrplan desselben als eines Pflichtfaches nicht geändert zu sehen wünschen, hat die Unterzeichnung der Braunschweiger Erklärung bewiesen.

Auch sonst haben viele außerhalb des Vereins Stehende ihrer Zustimmung zu seinen Anschauungen und Bestrebungen deutlichen Ausdruck gegeben. In den Verein eingetreten sind im verflossenen Jahr nach den Mitteilungen auf S. 242 ff. des vorigen Heftes 77 neue Mitglieder (während 52 durch Tod oder Austritt ausschieden). Erfreulich ist, daß unter den 2176, die er gegenwärtig zählt, die nicht dem höheren Lehrerstand Angehörenden einen bedeutenden Bruchteil ausmachen, mehr als ein Viertel. Recht wünschenswert aber erscheint, daß die Beteiligung besonders der Gymnasiallehrer sich noch weiter ausdehne, daß man in ihren Kreisen die dem Gymnasium drohende Gefahr nicht unterschätze und nicht meine, zu ihrer Abwehr brauche man ja wohl selbst nicht mitzuwirken. Indes, wie immer sich die Erfüllung dieses Wunsches im neuen Jahr gestalten mag, — die Worte, die der verewigte König Albert von Sachsen im September 1900 zu Grimma sprach: „Gott erhalte uns die humanistische Bildung; ich werde für sie kämpfen bis an mein Ende,“ werden unser Wahlspruch sein und bleiben, und daß so viele und so hervorragende Männer treu zu dem im Jahr 1890 gestifteten Verbande stehen, wird uns in dem Kampf für unsere gute und in hohem Sinne nationale Sache allezeit stärken.

O. Jäger. G. Uhlig.

Palaestra vitae, eine neue Aufgabe des altklassischen Unterrichts, von **Paul Cauer.** Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1902.

Die Bedeutung dieser Schrift, die auf mäßigem Raume, 156 Seiten, einen großen Reichtum fruchtbarer Gedanken in klarer und reiner sprachlicher Form enthält, liegt darin, daß sie den Beweis zu führen unternimmt, wie der altklassische Unterricht, weit entfernt seine Schüler den geistigen Bedürfnissen und Bestrebungen der Gegenwart zu entfremden, vielmehr darauf angelegt und dazu angetan ist, gerade für dieses Leben der Gegenwart auf den wichtigsten Gebieten Erkenntnisse und Richtpunkte zu geben. Der Verfasser, dem zu diesem Zweck ein Wissen von nicht gewöhnlicher Vielseitigkeit und Tiefe zu Gebote steht, weist

dies nach einer Einleitung über die Lebenskraft des Altertums in 9 Abschnitten („Exakte Wissenschaften, Zur Himmelskunde, Geographisches, Wirtschaftsleben, Staat und Politik, Geschichte, die Geschichtschreiber, Kunst, Lebensfragen" und einem Schlußwort „Ideal und Verwirklichung") in einer Weise nach, die nicht überredet, sondern überzeugt und die selbst da, wo er, wie uns z. B. in einigen Punkten des dritten Abschnittes, nicht völlig gewinnt, zu einer gewinnbringenden Erwägung seiner Gesichtspunkte den Anlaß giebt und, was noch verdienstlicher ist, auch gleich den Stoff bietet. Die Schrift hat mithin einen apologetischen und einen nicht minder hohen didaktischen Wert. In ersterer Beziehung darf man nur ein paar Seiten lesen, um zu erkennen, wie turmhoch sie die, um die Wahrheit zu sagen, der Regel nach sehr mittelmäßige antigymnasiale Angriffs- und Agitationsliteratur überragt und in wie glänzender Weise sie die Gründe bloslegt, aus denen wir eben im Interesse der jetzt lebenden Generation unseres Volkes am humanistischen Gymnasium festhalten müssen. Fast noch höher möchten wir ihren didaktischen Wert anschlagen. Denn freilich gegen Argumente, und wären sie so tiefgegründet und so schlagend dargelegt, wie hier, ist die modische Verhimmelung der exakten Wissenschaften und der modernen Sprachen (als wenn deren Wert je von vernünftigen Menschen bestritten worden wäre) mit dreifachem Erz gewappnet, und auch eine Schrift, wie diese, wird diesen Panzer nicht durchbohren; einen sicheren Gewinn aber wird in jedem Fall die Didaxis unserer Gymnasien aus ihr ziehen, indem sie aufs neue und zwar in durchaus praktischer und durch die Praxis erprobter Weise zeigt, wie der Unterricht in den alten Sprachen allenthalben Lebenskeime enthält, aus denen anderer Unterricht Frucht ziehen kann, um dann seinerseits wieder befruchtend zu wirken. Es ist eine ganze Menge solcher Gedanken in der Schrift enthalten, die ganz unmittelbar im Unterricht verwendbar sind und für die ihr die Lehrpraxis zu Danke verpflichtet ist.

Allerdings aber kann man hier eine Einwendung, die jedoch keineswegs einen Vorwurf begründet, nicht ganz von der Hand weisen. Ein Mann von Cauers Geist und Wissen wird einen Unterricht dieser allseitig anregenden Art geben; wir mittleren Leute werden es in diesem Umfang nicht können. Es wäre vielleicht schön — vielleicht auch nicht —, wenn wir überall für den lateinischen und griechischen Unterricht von unten bis oben solche Männer von Geist einzustellen hätten. Dem aber ist in unserer mängelvollen gymnasialen wie realen Welt bekanntlich nicht so. Und darum setzen wir unser Vertrauen nicht so sehr auf solche besondere Gaben und Gnaden der Götter, sondern auch und namentlich auf die immanente Kraft des Lehr- und Lernstoffes unserer Gymnasien, in dem die von Cauer behandelten und auch noch andere Kräfte enthalten sind, durch die auch bei nicht geistvollem, sondern nur verständigem und gewissenhaftem Unterricht vieles von selbst, auch bei den mäßig Begabten „in der Stille" aufgeht, wie der gute Same im Gleichnis des Evangeliums.

Damit das geschehen könne, haben wir neben der grundlegenden Arbeit des Lateinischen und des Griechischen, über die wir ganz so denken, wie der Verfasser, einige sogenannte, aber fälschlich so genannte Nebenfächer nötig, in denen einfach, cum grano salis gedächtnismäßig, Kenntnisse für das, was man das

1*

praktische Leben nennt, vermittelt werden; und hier liegt unsere von der Cauers einigermaßen abweichende Auffassung des geographischen Unterrichts in Quarta. Wir würden es nicht für gerechtfertigt halten, den geographischen Unterricht oder irgend einen Teil des geographischen Unterrichts (die geographischen Unterrichtsstunden meinen wir) als „alte Geographie" zu behandeln. Der geographische Unterricht ist seiner Natur nach der Gegenwart zugewandt, ist Beschreibung oder Wissenschaft vom gegenwärtigen Zustande unserer von Menschen bewohnten Erde, und von hier aus wird er und werden seine Ergebnisse die Beschäftigung mit dem Altertum befruchten, nicht umgekehrt. Einigermaßen, aber in anderer Weise und in viel geringerem Umfang, gilt dies auch vom Geschichtsunterricht (den Geschichtsstunden), der allerdings aus tausend guten Gründen in der Geschichte des griechisch-römischen Altertums die starken Wurzeln seiner Kraft hat und haben muß. Bei der jüngsten unserer Versammlungen, zu Bonn, hat Cauer mit der Forderung der Rückgabe der alten Geschichte an die Untersekunda der preußischen Gymnasien einen vollen parlamentarischen Sieg errungen: wir können nicht hoffen, daß sich in absehbarer Zeit dieser parlamentarische Sieg in Wirklichkeit umsetzen werde, und wir werden uns dabei auch gern bescheiden, weil für die gegenwärtige Einrichtung doch auch sehr Vieles spricht und hier in der Tat keine Kabinetsfrage vorliegt. Für viel wichtiger auch für das, was Cauer erstrebt und wir mit ihm, würden wir die Herstellung der achten Lateinstunde für die Untersekunda halten, die sich unserer Meinung nach auch erreichen ließe. Wir verstehen die Empfindlichkeit nicht recht, welche der letzte Teil der Vorrede unserer Schrift gegenüber der abweichenden Meinung hinsichtlich des geschichtlichen Unterrichts zeigt. Den leicht mißdeutbaren und deshalb nicht ungefährlichen Satz auf S. 131 „das Gymnasium ist nicht die Schule der Vielen, sondern der Wenigen" können wir nicht unterschreiben; wir wünschen vielmehr, daß wie seither in unserer Verwaltung, unseren Stadträten, unseren Parlamenten, unserer Industrie und unserem Heere ein starkes Kontingent von solchen sich befinde, die im Sinne und Geist Cauers klassisch gebildet sind. Es scheint uns nicht wohlgetan, in einer Sache, die nicht von kapitaler Wichtigkeit ist, das Wort von den Halben und Ganzen, das einst, wie wir glauben, D. Fr. Strauß inmitten der großen theologischen Fehde geprägt hat, auf unser Gebiet anzuwenden, wo, wie in der Politik, es kein Dogma, sondern lauter Realitäten gibt und die Praxis, die wir nicht allein machen, zuweilen auch zu Kompromissen und Modifikationen zwingt. In diesem Zusammenhang halten wir das dort gebrachte Citat Ev. Luc. 11, 23 nicht für glücklich. „Wer nicht mit mir sammelt, der zerstreut" durfte nur Einer sagen; wir gewöhnlichen Menschen sammeln nicht alle auf gleiche Weise: wenn wir nur sammeln und an unserem Teil der Zerstreuung wehren. Wir fürchten indes nicht, daß über jenem Einen Punkt sich spalte, was zusammengehört: es wäre noch viel unvernünftiger, als einst der Ausgang des Marburger Gesprächs von 1529, wo man über dem ἐστι der Evangelien im Angesicht der Feinde auseinanderging und dem tertius gaudens das Feld freigab.

Bonn. O. Jäger.

Geschichte des Altertums von Eduard Meyer. Bd. 4 und 5. Stuttgart und Berlin, J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger, 1901 und 1902.

Die beiden Bände tragen wie der dritte den Untertitel: Das Perserreich und die Griechen. Der vierte gibt diese Geschichte bis zum Jahr 404 v. Chr., der fünfte den „Ausgang der griechischen Geschichte", gelangt aber doch nur bis zu den Anfängen des Konflikts, den man mit den Namen Philipp und Demosthenes bezeichnet. Der eine Band enthält 666, der andere 528 Seiten, wozu dann noch ein überaus willkommenes und dankenswertes Register über die Bände 3—5 kommt, sodaß, da der zweite Band ein solches über Band 1 und 2 enthält, das gesamte große und reiche Werk für jede Benützung im Einzelfall leicht zugänglich ist.

Es kann nicht Aufgabe unserer Zeitschrift sein, irgendwie auf das Einzelne, „Neue" einzugehen. Das ganze Werk ist neu und für alle, die sich mit Geschichte des Altertums eingehender beschäftigen müssen, also namentlich für unser humanistisches Gymnasium ein wissenschaftliches Ereignis ersten Ranges. Hier haben wir in der Tat, können wir kurz sagen, jenes Eine gute oder beste Buch, dessen Studium — wir meinen die aufmerksame Lesung mit der Feder in der Hand — besser ist, als die Lesung von sechs guten Büchern, an denen ja auch seither kein Mangel war. Wir sind nicht sanguinisch in Beziehung auf die Lesefähigkeit unserer Fachgenossen und auch nicht in Beziehung auf den Grad, bis zu welchem der historische Gesichtspunkt bis dahin bei der Lektüre griechischer und römischer Klassiker sich geltend gemacht hat. Der Geschichtssinn entwickelt sich nicht so schnell und so leicht, wie die didaktische Phrase und die Panegyriker der großen Schulreform in Preußen denken und sagen; umsomehr müssen wir es als ernsthafte Pflicht jedes Gymnasiallehrers, welcher Geschichte des Altertums, sei es im Geschichtsunterricht, sei es in Form griechischer Lektüre von Sekunda aufwärts behandelt, aufstellen, daß er dieses Werk einer aufmerksamen einmaligen und (in löblicher Nachahmung des vortrefflichen parlamentarischen Gebrauchs der 3 Lesungen) nach einiger Zeit einer zweiten und selbst dritten Lesung unterzieht. Es stellt die Summe dessen dar, was von der Geschichte dieser Zeiten wissenschaftlich ermittelt, festgestellt oder als unerweisbar in Zweifel geblieben ist. Noch einmal ist die ganze Ueberlieferung und die Forschung über das Ueberlieferte Stein um Stein umgewendet und geprüft mit vielumspannendem Blick und geklärtem Urteil, unter den verschiedensten Gesichtspunkten (Politik, Krieg, Wissenschaft, Dichtung, Volkswirtschaft) und dabei mit einer sicheren Kraft und Kunst des Ausdrucks und der Darstellung behandelt, welche das Lesen zu einem fortwährenden intellektuellen Genusse macht, weil den Leser das Gefühl beständiger Bereicherung seiner Erkenntnis, Gewinnung neuer Gesichtspunkte, Berichtigung lange gehegter Vorurteile keinen Augenblick verläßt. Hier ist, um einen Ausdruck Niebuhrs zu gebrauchen, wirklich geschehene Geschichte. Wir wollen unter zahllosen Beispielen nur auf die Schilderung der Persönlichkeit und der politischen Wirksamkeit des älteren Dionysius verweisen: so, just so — ist unser Eindruck und das wiederholt sich an tausend anderen Punkten — wird es in Wirklichkeit gewesen sein. Uns Alte überkommt eine gewisse Trauer, wenn wir

über unseren Duncker, unseren Grote, unseren E. Curtius und so manche andere so ohne Weiteres zur Tagesordnung übergehen sehen; auf der anderen Seite aber erfreut und erhebt uns der Gedanke, wie viel reiner und schöner, weil wahrer, die Geschichte des Altertums der jetzigen Generation von Lernenden vorgeführt werden kann. Bis dies wirklich in dem jetzt möglichen Umfang und auf rechte Weise geschieht, wird einige Zeit — nicht ungenützt, hoffen wir — vergehen. Das aber fürchten wir nicht, daß unter dem unerbittlichen und unbestechlichen Realismus, den dieses Werk atmet, das, was man an Begeisterung und Idealismus vom Geschichtsunterricht erwartet, zu Schaden kommen werde. Je mehr die Geschichte so, wie sie wirklich geschehen, erzählt wird, je mehr ihre bedeutenden Gestalten uns so entgegentreten, wie sie wirklich gewesen sind, je wahrhaftiger, mit einem Wort, unser Geschichtsunterricht und unsere Quellenlektüre sein wird, um so wirksamer, den ächten Idealismus fördernder und nährender wird er sein.

Bei dieser Gelegenheit möchten wir nicht verfehlen, auch auf die kleine Schrift Ed. Meyers „Zur Theorie und Methodik der Geschichte. Geschichtsphilosophische Untersuchungen“ (Halle 1902, 56 Seiten) hinzuweisen: sie orientiert den Anfänger und nicht bloß diesen in dem Wirrwarr unklarer Halbgedanken und großer Worte, mit denen jetzt sehr einfache Dinge umsponnen und als moderne Wissenschaft auf den Markt gebracht werden.

Bonn. O. Jäger.

Ein Mittelschulrecht.[1])

Unter dem Titel „Die verwaltungsrechtliche Stellung des Mittelschulwesens in seinem Verhältnis zu Staat, Gemeinde und Kirche in Württemberg“ veröffentlicht Gymnasialrektor Dr. Hirzel in Ulm in der „Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft“ (1902, S. 577 ff.) eine umfangreiche Abhandlung, deren Inhalt vermöge der Wichtigkeit des Gegenstandes und der vom Verfasser daran geknüpften Erörterungen und Vorschläge die Beachtung weiterer, keineswegs nur württembergischer, Kreise verdient. Ausgehend von der tiefen Bewegung, welche gegenwärtig durch die Lehrerschaft aller Stufen von der Volks- bis zur Hochschule hindurchgeht und welche in der unbefriedigenden Ordnung ihrer Stellung im Staatsorganismus ihren Grund hat, erhebt der Verfasser die Forderung ein zeitgemäßes Mittelschulrecht zu schaffen. Zur Begründung derselben wird zunächst die gegenwärtige tatsächliche Stellung der Mittelschulen, d. h. der zwischen Volks- und Hochschule in der Mitte stehenden Lehranstalten, zu Staat, Gemeinde und Kirche einer eingehenden Betrachtung

1) Die Ueberschrift lautete im Manuskript „Ein württembergisches Mittelschulrecht“. Wir haben mit Beistimmung des Verfassers das Beiwort weggelassen, damit die Leser nicht von vornherein den Eindruck erhielten, es handele sich hier nur um ein Interesse der württembergischen Schulen. Tatsächlich sind hier Fragen besprochen, die in verschiedenen deutschen Staaten brennende sind. Ein Beispiel davon, wie Gemeindeverwaltungen auch auf die Gestaltung des Lehrplans an höheren Schulen einen tiefgehenden Einfluß zu üben versuchen, hat der im vorigen Heft S. 197 ff. geschilderte Dresdener Schulkampf gegeben. U.

unterzogen und dann Vorschläge zur Verbesserung des jetzigen Zustandes daran geknüpft.

„Wem gehört die Schule?" so hört man nicht selten fragen, und diese Frage ist aus den gegenwärtigen verwickelten Verhältnissen heraus keineswegs ganz leicht zu beantworten. Zunächst erscheint als Herr der Schule der Staat: er übt den Schulzwang aus, er stellt den Lehrplan und die Normen für die innere und äußere Ausstattung der Schule auf, er weist ihr ihre Pflichten und Rechte zu, regelt die Vorbildung und vollzieht die Anstellung der Lehrer durch königliche Ernennung, er ordnet das Besoldungswesen und übt das Aufsichtsrecht aus; kurz er beherrscht den ganzen Organismus mit Ausnahme des katholischen Religionsunterrichts. Da ferner in Artikel 1 des württembergischen Beamtengesetzes vom 28. Juni 1876 (vgl. Beilage 1 D) die lebenslänglich angestellten Hauptlehrer an den Gelehrten- und Realschulen unter den staatlich angestellten Beamten aufgezählt sind und endlich diese Schulen viel weniger als die Volksschule lokalen Zwecken dienen, vielmehr deren Besuch die unerläßliche Voraussetzung für die Ausbildung zum Staatsbeamten ist, so sollte man meinen, der staatliche Charakter der Mittelschulen wäre zur Genüge erwiesen. Aber mit nicht geringerer Bestimmtheit wird von anderer Seite der kommunale Charakter der Mittelschulen betont und dies vor allem damit begründet, daß die Unterhaltungspflicht dieser Schulen den Gemeinden zukomme. Nun ist allerdings nicht zu leugnen, daß seitens des Staates das Bestreben besteht, die finanziellen Lasten immer mehr auf die Gemeinden abzuwälzen; aber das Verhältnis, in dem Staat und Gemeinden sich an den Kosten dieser Schulen beteiligen, ist höchst kompliziert und mannigfaltig. Es giebt Anstalten, die ganz vom Staat unterhalten werden, wie das Eberhard-Ludwigs- und das Realgymnasium in Stuttgart und die früher katholischen Schulen der neuwürttembergischen Landesteile, während die Schulen der einstigen Reichsstädte, wie überhaupt die Mehrzahl der fraglichen Anstalten, den Gemeinden überlassen wurden. Aber auch diese tragen die Kosten derselben keineswegs allein, sondern sie erhalten dazu so namhafte Staatsbeiträge, daß ohne diese jene sogenannten „Gemeindeanstalten" gar nicht bestehen könnten. Während nun die Kosten der Lehrstellen nach hier nicht näher zu erörternder Regelung von Staat und Gemeinde zusammen bestritten werden, pflegt der Staat die Baulast und was damit zusammenhängt, den Gemeinden zuzuschieben, wobei übrigens wiederum einmalige oder regelmäßige Staatsbeiträge keineswegs ausgeschlossen sind. Es ist durchaus verständlich, wenn die Gemeindeverwaltungen als Aequivalent für ihre finanziellen Leistungen einen gewissen Anspruch auf Mitwirkung in der Schulverwaltung erheben; aber es ist ebenso begreiflich, daß sie ihrer Zusammensetzung und ihrer ganzen sonstigen Tätigkeit nach hiezu wenig geeignet sind und daß sich aus diesem eigenartigen sogleich näher zu besprechenden Verhältnis nicht selten Schwierigkeiten für beide Teile ergeben. Diesen würde am besten abgeholfen durch die Verstaatlichung des gesamten Mittelschulwesens, die freilich (weniger politisch-kirchlichen als) schwer wiegenden finanziellen Bedenken unterliegt. Man kann dem württembergischen Staate, obwohl er es war, der seiner Zeit die damals einzige derartige

Bildungsanstalt, das Gymnasium illustre in Stuttgart, eingerichtet hat, tatsächlich heutzutage nicht zumuten, die Ausgaben der Gemeinden auf diesem Gebiet einfach auf sein Konto zu übernehmen. Aber viel wäre schon damit gewonnen, wenn nur wenigstens prinzipiell das jetzige Verhältnis umgekehrt und der Staat grundsätzlich seine Unterhaltungspflicht bei den Mittelschulen anerkennen und sich die bisher von den Gemeinden darauf verwendeten Summen in der Form von Beiträgen ausbezahlen ließe. Er müßte dann freilich die eventuellen weiteren Ausgaben für die Zukunft übernehmen, wofür er sich übrigens vielleicht durch entsprechende Ausgestaltung des Gemeindebesteuerungswesens teilweise schadlos halten könnte. Die Gemeinden würden einer derartigen Ordnung schwerlich widerstreben, und der Gewinn wäre die einheitliche staatliche Verwaltung des gesamten Mittelschulwesens.

Sollte vorläufig auch dies unausführbar sein und der bisherige Zustand belassen werden, so sollte mindestens das verwaltungsrechtliche Verhältnis zwischen Mittelschule und Gemeinde irgendwie amtlich geregelt werden, sei es durch die Gesetzgebung oder — was freilich kaum möglich sein dürfte — auf dem einfacheren Wege der Verfügung. Die gegenwärtige Ordnung oder vielmehr Nichtordnung erscheint unhaltbar, da die Schule für ihre Bedürfnisse und Ansprüche gegenüber der Gemeinde keinerlei Rechtsboden unter den Füßen hat, sondern sich lediglich auf deren Wohlwollen angewiesen sieht. Ergreift die Schule in irgend einer Sache die Initiative, so steht es völlig im Belieben der Gemeindeverwaltung, ob sie ein solches schriftlich eingereichtes Anbringen berücksichtigen, wann sie das tun, ja ob sie überhaupt darüber verhandeln will. Umgekehrt kann die Gemeinde von sich aus über Dinge, welche die Schule betreffen, Beschlüsse fassen, ohne verpflichtet zu sein, deren Vertretung zur Beratung beizuziehen. Dies wurde z. B. bei der Frage der Annahme oder Ablehnung des vom Staate aufgestellten und empfohlenen Schulgeldnormativs praktisch, in der die meisten Gemeinden einfach auf eigene Hand die Entscheidung trafen. Es giebt aber eine Menge Fragen, an deren Lösung Schule und Gemeinde gleichermaßen ein Interesse haben und deren einseitige Behandlung durch die Gemeinde entweder Nachteile für die Schule mit sich bringt oder zu Reibungen führt, die jedenfalls deren Wohl auch nicht fördern und denen gegenüber es nur das unerfreuliche und umständliche Mittel der Beschwerde bei der vorgesetzten Behörde gibt. Und selbst wenn man sich dazu entschließt, so erhebt sich wieder die Frage, wer denn die maßgebende Instanz sei: die Kultministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen als Aufsichtsbehörde der Mittelschulen, oder das Oberamt, bezw. die Kreisregierung als vorgesetzte Behörde der Gemeindeverwaltungen? Die Fragen, um die es sich dabei handeln kann, betreffen z. B. die Verfügung über die der Schule zur Benützung zugewiesenen Räumlichkeiten, deren Ausstattung und Verbesserung und etwaige vorübergehende Verwendung zu andern Zwecken, ferner die Stellung des Schuldieners und namentlich auch die Verwaltung der Stiftungen. Bei der Vergebung der letzteren ist meist die Schule mehr geneigt, die Würdigkeit, die Gemeinde, die Bedürftigkeit der Bewerber zu berücksichtigen. Die Entscheidung steht nach heutigem Recht ganz bei der Ge-

meindeverwaltung, welche die Vorschläge der Schule völlig ignorieren kann. In allen diesen Dingen sind gegenüber den größeren Anstalten die sog. Landlatein- und -Realschulen sogar noch besser daran, indem sie in der viel geschmähten und freilich noch immer sehr verbesserungsbedürftigen Einrichtung der „Studienkommission" wenigstens ein rechtliches Organ haben, welches ein Zusammenwirken der Vertreter von Schule und Gemeinde in Schulangelegenheiten ermöglicht. Freilich kann diese „Studienkommission", schon weil sie vorwiegend als Aufsichtsbehörde gedacht und die Vertretung der Schule in ihr zu schwach ist, für das bei den größeren Anstalten vermißte behördliche Organ nicht vorbildlich sein. Aber geschaffen sollte ein solches werden, etwa in der Art, daß ihm außer dem Rektor der betreffenden Schule als Vorsitzendem je zwei Vertreter von Schule und Gemeinde angehören würden. Bei Geldbewilligungen stünde diesem Kollegium nur die Befugnis der Antragstellung zu. Im übrigen aber könnten dadurch viele Dinge anstatt durch umständliches schriftliches Verfahren nach dem auf dem Gebiet des Schulwesens, wie es scheint, fast vergessenen Grundsatz der Mündlichkeit erledigt werden. Der etwaige Einwand, daß durch eine derartige Einrichtung die Gemeindeautonomie alteriert würde, ist nicht stichhaltig; denn es handelt sich dabei keineswegs um reine Gemeindeangelegenheiten, sondern um ein Gebiet, an dem Staat und Gemeinde gleichermaßen teilhaben.

An diese Ausführungen schließt der Verfasser noch einige Erwägungen über die Eingliederung des Mittelschulwesens in das Staatsganze an. Er berührt in pietätvoller Erinnerung an den verstorbenen Universitätskanzler Rümelin die Möglichkeit, das ganze Volksbildungswesen unter die oberste Leitung eines Schulmannes zu stellen, erörtert die Frage, ob nicht unter Abänderung der gegenwärtigen Einrichtung einige Schulmänner als vortragende Räte in das Kultministerium selbst aufgenommen werden könnten, und äußert unter Hinweis auf die in den letzten Jahren in Preußen mehrfach zu dem bestimmten Zweck der Schulreform zusammenberufenen Konferenzen den Gedanken der Schöpfung eines obersten Beirats für das gesamte Gebiet des Erziehungs- und Unterrichtswesens, der aus etwa 24—30 Mitgliedern, keineswegs bloß Schulmännern vom Volksschullehrer bis zum Universitätsprofessor, sondern auch Beamten aus Staat und Gemeinde, Geistlichen beider Konfessionen und „einer beschränkten Vertretung von Notabeln aus den Kreisen der Eltern" bestünde, und der zwar keine behördlichen Befugnisse hätte, aber über eine starke, in seiner Zusammensetzung begründete moralische Autorität verfügen würde und „mit einer vorsichtig abzumessenden Initiative der Beratung, Beschlußfassung und Beantragung auszustatten wäre".

Bei der Besprechung des Verhältnisses der Mittelschule zur Kirche wird hinsichtlich der kirchlichen Verpflichtungen der Schüler darauf hingewiesen, daß der Staat seine Bürger rechtlich nicht zwingen könne, die Teilnahme an seinen Bildungsanstalten mit der Unterordnung unter kirchlichen Zwang zu erkaufen. „Religiöse" Pflichtversäumnis ist nicht von der Schule zu ahnden, sondern unterliegt lediglich der moralischen Einwirkung der hiefür zuständigen Faktoren, insbesondere der Religionslehrer. Auch sollte man zu ver-

hüten suchen, daß durch zu weit gehende Ansprüche an Berücksichtigung des Gottesdienstes, kirchlicher Feierlichkeiten oder besonderen kirchlichen Vorbereitungsunterrichts die Arbeit der Schule erschwert oder beeinträchtigt werde. Hinsichtlich der Erteilung des Religionsunterrichts bedauert der Verfasser, daß bei der Neuordnung der Prüfungen nicht die Möglichkeit zur Erwerbung der Lehrbefähigung in diesem Fach geschaffen wurde, da die Verbindung der diesen Unterricht meist erteilenden Geistlichen mit dem ganzen Wesen und Leben der Schule äußerlich und innerlich allzu lose sei.

Die Abhandlung schließt mit einer Betrachtung der Mittelschule in ihrer gesellschaftlichen Stellung und Schätzung, in der gezeigt wird, daß keine öffentliche Einrichtung so viel Mühe hat wie die Schule, um beim Publikum den behördlichen Charakter ihrer Stellung und ihrer Maßregeln zur Anerkennung zu bringen. Und „wenn Angehörige anderer Berufsstände das Manco persönlicher Qualitäten durch den Ueberschuß amtlichen Ansehens decken können . . . . ., so ist derjenige Beruf, um den es sich hier handelt, darauf angewiesen, das geringe äußere Gewicht der amtlichen Stellung durch persönliche Eigenschaften zu ersetzen". Pflicht des Staates ist es, das Ansehen der Schule auch durch eine angemessene rechtlich geregelte Stellung derselben im öffentlichen Leben zu stärken und damit zugleich denjenigen Bestrebungen entgegenzutreten, welche — z. B. im Berechtigungswesen — die Schule den Bedürfnissen gewisser Gesellschaftskreise und wirtschaftlicher Interessengruppen dienstbar zu machen suchen. Demgegenüber soll über der Schule „nicht bloß abwehrend, beaufsichtigend, leitend, sondern auch erfüllend, schützend, sorgend, die Macht des Staates kräftiger gebietend thronen als bisher".

In der Anerkennung der hier geschilderten Mißstände und der Forderung einer Abhilfe wird jeder Kenner der einschlägigen Verhältnisse mit Hirzel einig sein, und er hat gewiß auch den Grund aller einzelnen unerfreulichen Erscheinungen auf diesem Gebiet in der zu geringen Ausstattung der Schule mit behördlicher Autorität, insbesondere in dem Mangel einer rechtlichen Organisation hinsichtlich ihres Verhältnisses zu den Gemeindeverwaltungen, erkannt. Hierin liegt der Kern der Abhandlung. Es sollte hier nicht nur einen auf Brauch und gutem Willen beruhenden modus vivendi geben, sondern, solange die Zwitterstellung der Mittelschule zwischen Staat und Gemeinde belassen wird, mindestens ein sicherer Rechtsboden für die Bedürfnisse beider Teile geschaffen werden. Mit vollem Recht wird auch davor gewarnt, auf der abschüssigen Bahn einer weitergehenden Entstaatlichung der Mittelschule — wenn ich so sagen darf — weiterzugehen. Diese wird aber beschritten, wenn der Staat, indem er in wachsendem Maße die finanziellen Leistungen den Gemeinden aufbürdet und in ihnen dadurch begründete Ansprüche auf bestimmende Mitwirkung bei der Organisation der Schulen erweckt, die Schulpolitik immer mehr aus der Hand gibt. Viel wünschenswerter wäre die entgegengesetzte Entwicklung, und der Gedanke einer Verstaatlichung der Mittelschulen mit Beibehaltung regelmäßiger Beiträge von Seiten der Gemeinden ist gewiß nicht einfach als undurchführbar von der Hand zu weisen, sondern ernstester Erwägung wert. Seine Verwirklichung

würde einen gewaltigen und höchst wohltätigen Fortschritt auf dem Gebiet unseres Schulwesens bedeuten. Wie man sich auch zu den weiteren Vorschlägen Hirzels stellen mag, jedenfalls sollte man nicht gleichgiltig an diesen Gedanken eines Mannes vorbeigehen, der ein warmes Herz für die Schule hat und in seinen persönlichen Erfahrungen die unbefriedigende Lage der Gesamtheit sich spiegeln sieht, eines Mannes, dessen tatkräftiges Vorgehen zu der vorerst erreichten, wenn auch durchaus noch nicht endgiltig befriedigenden äußeren Besserstellung der Lehrerschaft an den württembergischen Mittelschulen den Anstoß gegeben, und der dafür unseres Erachtens zu wenig Dank und Nachfolge gefunden hat, eines Mannes endlich, der von der Schule und ihren Vertretern zu hoch denkt, um sich bei diesem finanziellen Erfolg zu beruhigen, sondern der, so viel an ihm liegt, dazu helfen möchte, der Schule auch im öffentlichen Leben diejenige Stellung zu erkämpfen, die ihr als einer geistigen Macht ersten Ranges gebührt.

Schwäbisch-Hall. W. Nestle.

Die antike Triere.[1]

Um die Anordnung der Riemen[2]) an den antiken Trieren zu veranschaulichen, wurde jüngst vom Unterzeichneten im hiesigen Hafen ein Experiment angestellt. Wie dasselbe verlief, ist hoffentlich aus den beigefügten vier Photographien ersichtlich.

Die Probe ist nach Aussage der anwesenden Seemänner als gelungen anzusehen, insofern das Boot mit Leichtigkeit manövrierte und kräftig vorwärts bewegt wurde. Die Summe, über die ich verfügte, war bescheiden, und mein Apparat ist danach zu beurteilen. Das Boot war ziemlich unvollkommen, auch die Riemen. Ihre Länge entsprach zwar wohl ungefähr der von Böckh Seeurk. S. 123 angenommenen: 4,2 und 4,4 m. Ihre Form aber ließ viel zu wünschen übrig. Sie waren, wie die hier üblichen, plump und massiv. Die antiken Riemen hatten ein kleines Blatt (ταρσός oder πηδόν) und eine dünne elastische Stange: ihre Form war eine ebenso praktische, besonders für das Rudern auf hoher See, als elegante. Ich mußte mit dem, was da war, vorlieb nehmen. Die Probe ist deswegen als eine vorläufige anzusehen. Erst wenn man dieselbe in größerem Maßstabe, etwa mit 60 Rojern und einem großen schnellsegelnden Boot und speziell dazu gearbeiteten Riemen anstellen könnte, wäre es möglich, festzustellen, welche Schnelligkeit sich bei der Art des antiken Ruderns erreichen

1) Der folgende Aufsatz, dessen Inhalt uns keineswegs nur geschichtliches, sondern zugleich aktuelles Interesse zu haben scheint, ist von dem Professor der klassischen Philologie an der Universität Christiania P. O. Schjött verfaßt, der den deutschen Philologen wohl deshalb weniger bekannt ist, weil die meisten seiner Abhandlungen in dänischer Sprache geschrieben sind. Sechzehn von ihnen sind in dem stattlichen, 323 S. umfassenden Programme der genannten Hochschule für das zweite Semester des Jahres 1894 zusammengedruckt. Sie erörtern zum größten Teil Fragen der griechischen Geschichte und Altertümer und die letzte (Langskibet fra Gogstad og de graeske Trierer) bereits das hier weiter verfolgte Problem des Baues der griechischen Triere. U.

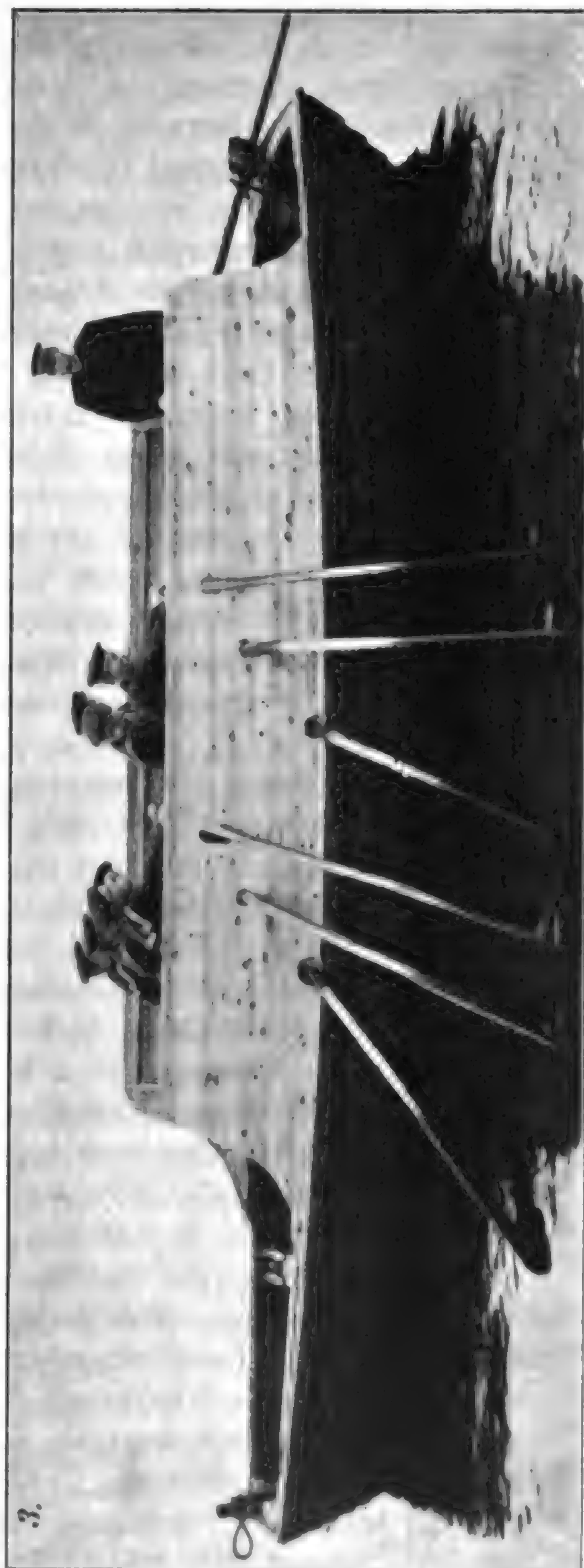
2) Die technischen Ausdrücke Riemen von remus = Ruder und Rojer = Ruderer sind wohl bekannt. U.



4.



2.



3.

läßt. Daß man die Schnelligkeit unserer jetzigen Ruderboote (ca. 6 Knoten) übertreffen würde, daran ist nach dem Urteile der Seeleute, die die Probe mitansahen, nicht zu zweifeln.

Die Lösung des Problems hängt von einer scheinbar unbedeutenden Einzelheit ab, von der Anbringung der Riemen in der nach der gewöhnlichen Annahme obersten Reihe, derjenigen der Thraniten. Es war aber diese in Wahrheit nicht die oberste Reihe, sondern die mittlere. Die Thraniten saßen an der Seite der Zygiten auf der Ruderbank (ζυγόν) nach der Mitte, der Längenaxe des Schiffes hin. Sie waren also μεσόνεοι, wie Pseudo-Aristoteles Mechan. 4 sie nennt. Ihre Riemen waren folglich wegen des größeren Abstandes vom Schiffsbord länger (0,2 m) als die der Zygiten und trieben darum auch das Schiff am kräftigsten vorwärts (nach Aristoteles a. a. O.). Sie wurden unter denen der Zygiten, an der Brust der letzteren vorbei, ins Wasser geführt, durch Ruderlöcher, die etwas unter den Ruderlöchern der Zygiten und über denen der Thalamiten angebracht waren (siehe Photographie 3). Die Sache könnte zunächst kaum möglich scheinen, ist aber, wie sich bei der Probe herausstellte, sehr einfach. Und es bestätigt sich hier die alte Wahrheit, daß kleine Ursachen große Wirkungen hervorbringen können. Denn jene Kleinigkeit hat nicht nur die alte Marine umgestaltet, sondern auch auf die Entwicklung der alten Geschichte eine nachhaltige Wirkung ausgeübt. Die Zeit dieser Anordnung der Riemen, d. h. der Erfindung der Trieren, wird nach Thukydides I 13 auf ungefähr 720 v. Chr. anzusetzen sein.

Die Kriegsschiffe, die man früher brauchte, waren die πεντηκόντοροι, bisweilen auch die τριακόντοροι. Wie diese aussahen, darüber war man früher im Unklaren. Die Sache steht aber jetzt anders, nachdem das Wikingschiff bei Gogstad auf der Südküste von Norwegen gefunden worden ist, dessen Entstehungszeit auf ca. 800 n. Chr. angesetzt wird. Das Schiff von Gogstad ist eben eine Triakontoros (die ἴκρια ausgenommen) mit 32 Rojern, wie auch die Pentekontoros des Alkinoos 52 Rojer hatte. Die Mannschaft saß nach der scharfsinnigen Vermutung von Tuxen (Aarböger for Nordiske Oldkyndighed og Historie, Jahrgang 86, S. 49 ff) auf Schiffskisten, worin sie auch ihre privaten Utensilien untergebracht hatten. Hierdurch wird ein rätselhaftes Wort des Homer erklärt, κληίς (ἐπὶ κληῖσι καθῖζον, ἑξῆς δ' ἑζόμενοι κτλ. Odyssee 9, 103. 12, 146 und sonst). Bänke können es nicht sein, wenigstens nicht Querhölzer: denn wie wäre es dann möglich διὰ νηὸς ἰέναι, wie es z. B. Od. 13, 21 heißt. Es waren eben die κληῖδες der Kisten, deren Deckel. Ζυγά, transtra, waren nicht da. Aber solche werden doch, könnte man einwenden, in der Odyssee mehrere Male erwähnt. Gewiß, aber diese ζυγά waren nur im Vorder- und Hinterteile des Schiffes angebracht, als Unterlage unter den ἴκρια. Das geht aus der Natur der Sache hervor und wird auch durch Od. 13, 21 und besonders Od. 9, 99 bestätigt. Odysseus schleppt die beiden Ausreißer durch die Mitte des Schiffes hindurch an den Ikria hin ans Ende des Schiffes und bindet sie dort an die ζυγά[1]).

1) Mit den ζυγά Il. 20, 247 (νηῦς ἑκατόζυγος) hat es eine andere Bewandtnis. Die Stelle ist von großer Wichtigkeit in Bezug auf die Geschichte der Schiffstypen, kann aber hier nicht näher behandelt werden.

Zur Zeit des Ameinokles (ca. 720 v. Chr.) wurde also mit der *πεντηκόντορος* die Veränderung vorgenommen, daß das Schiff etwas verlängert und die Seitenwände ein wenig erhöht wurden, damit die Ruderbänke (Querhölzer, *ζυγά*), im Ganzen 54, angebracht werden konnten. Die entsprechende Anzahl von Thalamiten und Zygiten werden auch in den Quellen angegeben. Die Zahl der Thraniten aber war 62: es waren also 8 Thraniten mehr als Zygiten und Thalamiten. Die Ursache war, daß im Vorder- und Hinterteile des Schiffes, wo die Breite abnahm, so daß für die Zygiten und Thalamiten kein Platz mehr war, vier *ζυγά* mit je zwei Thraniten angebracht wurden.

So wird alles verständlich. Die Thalamiten (vermutlich = Höhlenbewohner, ein Spitzname, Matrosenwitz) saßen hinter den Zygiten, ein nicht immer angenehmer Platz (vgl. Aristoph. Frösche 1074). Ueber ihnen saßen also die Zygiten, welche ihre Füße gegen die hintere Seite der *κλῆς* stemmten. Die Thraniten wurden so genannt, weil sie ihre Füße gegen einen zu diesem Zweck angebrachten Schemel (bei Hom. *θρῆνυς*) anstemmten. Daß die Thraniten an der Seite der Zygiten auf den *ζυγά* saßen, wird auch von Aeschylus Agamemnon 1617 (bei Herm. 1586): *σὺ ταῦτα φωνεῖς νερτέρᾳ προσήμενος κώπῃ, κρατούντων τῶν ἐπὶ ζυγῷ δορός*; bezeugt: *οἱ ἐπὶ ζυγῷ* sind hier die Herren des Ruderns; *δορός*, eigentlich Stange, ist Matrosenausdruck für Riemen.

Daß die Länge des außerhalb des Schiffs befindlichen Teiles der Riemen eine und dieselbe war, wird von Galen *περὶ χρείας τῶν ἐν ἀνθρώπου σώματι μορίων* I 24 gesagt und ist auch von selbst einleuchtend, denn sonst kann nicht im Takt gerudert werden. Ebenso bezeugt Galen, daß der mittlere Riemen, wie der mittlere Finger der menschlichen Hand, zugleich der längste und der kräftigste war.

Διὰ τί — fragt Ps.-Aristoteles Mechan. K. 4 S. 850 b 10 — *οἱ μεσόνεοι μάλιστα τὴν ναῦν κινοῦσιν; ἢ διότι ἡ κώπη μοχλός ἐστι; ὑπομόχλιον μὲν γὰρ ὁ σκαλμὸς γίγνεται (μένει γὰρ δὴ τοῦτο). τὸ δὲ βάρος ἡ θάλασσα, ἣν ἀπωθεῖ ἡ κώπη· ὁ δὲ κινῶν τὸν μοχλὸν ὁ ναύτης ἐστίν. ἀεὶ δὲ πλέον βάρος κινεῖ, ὅσῳ ἂν πλέον ἀφεστήκῃ τοῦ ὑπομοχλίου ὁ κινῶν τὸ βάρος . . . . ἐν μέσῃ δὲ τῇ νηὶ πλεῖστον τῆς κώπης ἐντός ἐστιν.* Der Riemen ist ein Hebel, der längere Hebel aber ist der stärkere. Das aber ist in der Mitte des Schiffes, wo die Längenaxe des Schiffes war, der Fall. Die *μεσόνεοι* sind eben die Thraniten.

Der alte Seemann, der die Rojer bei der von mir angestellten Probe instruierte, bemerkte, daß es ihm auffallend sei, wie kräftig das Boot von den Riemen, besonders den beiden obersten in der Reihe, fortgetrieben werde. Auf die Frage warum? antwortet obige Stelle aus den *μηχανικά*.

Die Einrichtung der Trieren scheint mir somit einfach und klar. Schwieriger ist die Frage der Penteren und Hepteren, auf die ich hier nicht näher eingehen will. Nur das sei bemerkt, daß hier ein ganz anderes System zur Verwendung kam. Man ist nämlich hier von der *παρεξειρεσία* ausgegangen, einem schmalen Durchgang (Gallerie?), der oberhalb der Riemen an der Außenwand der Triere das Vorder- und Hinterteil derselben verband. Hier hat man ganz wie innerhalb des Schiffes Sitze für zwei oder mehrere neben einander gesetzte Rojer ein-

gerichtet. Es waren also diese Schiffe gewissermaßen halbwegs outriggers, während die Trieren inriggers waren.

Es wäre ein interessantes Experiment, nach dem Muster des Wikingerschiffes von Gogstad eine Pentekontoros herzustellen: von dieser zur Triere ist dann der Uebergang leicht. Daß aber der Bau der Trieren Veränderungen unterlag und unterliegen mußte, ist einleuchtend und auch bezeugt.

Aus den Trieren scheinen wieder die späteren Zweiruderer der römischen Kaiserzeit und der Byzantiner in der Weise hervorgegangen zu sein, daß die Thalamiten wegfielen. In Summa: man wird, ohne einen Fehlschluß zu wagen, annehmen können, daß die Trieren in der Geschichte des Schiffbaus des Mittelmeers von den ältesten Zeiten bis zu den Galeeren des Mittelalters eine zentrale Stellung einnahmen.

Christiania. P. O. Schjött.

Nachträgliches aus den vorjährigen Verhandlungen der Ortsgruppen des Gymnasialvereins.

1. Aus den Verhandlungen in Frankfurt a. M.

Wie wir schon im letzten Heft des vorigen Jahrgangs S. 217 mitgeteilt, sprach am 28. April 1902 Sanitätsrat Dr. **Pömel** vor der Frankfurter Ortsgruppe über „**Wichtige Fragen der Schulhygiene**“. Wir heben aus dem uns freundlichst vom Redner zur Verfügung gestellten Manuskript Folgendes aus, was sicher allgemeines Interesse hat, zumal es mehrfach von den landläufigen Anschauungen abweicht.

Der Vortragende bemerkte einleitend: wenn mens sana in corpore sano bedeuten solle, daß nur in einem gesunden Körper ein gesunder Geist wohnen könne, so werde mit dem Satz etwas Unrichtiges behauptet; Sinn habe derselbe nur, wenn mit ihm verlangt werde, daß die Geistesausbildung nicht auf Kosten körperlicher Gesundheit erwirkt werden dürfe.[1]) Sodann äußerte er sich zuerst über die an die Schulgebäude zu stellenden Forderungen und verbreitete sich besonders über die beste Lage derselben.

„Die Frage, nach welcher Himmelsrichtung die Klassenfenster gerichtet sein sollen, hat vor einiger Zeit unsere Stadtväter lebhaft beschäftigt. Ich kann nicht umhin, meine persönliche Ansicht dahin auszusprechen, daß ich es aufs tiefste beklage, daß die Klassenzimmer der neuesten Schulbauten hier, des Goethe- und Lessinggymnasiums, der Musterschule, der Sachsenhäuser Realschule, wie auch einiger Volksschulen zum großen Nachteil für die Insassen vieler Jahrzehnte sonnenlos sind. Das Gutachten, auf das sich die verhängnisvolle Entscheidung für die Nordseite stützt, geht von der Rücksicht auf Heizung, Lüftung und Beleuchtung aus. Jede Hausfrau weiß, wie viel schwieriger, mit wie viel größerem Kostenaufwand ein Nordzimmer, in das nie ein Sonnenstrahl eindringt, zu heizen ist; das Gutachten aber behauptet das Gegenteil. Jeder, der in Hospi-

1) Das Juvenalische orandum est ut sit mens sana in corpore sano (X 356) bedeutet nichts anderes als: „Man soll die Götter bitten, daß man einen gesunden Geist und einen gesunden Körper habe.“ Das aus dem Zusammenhang gerissene mens sana in corpore sano ist aber hernach so gedeutet worden, als ob damit ein ursächlicher Zusammenhang zwischen der Gesundheit des Körpers und der des Geistes behauptet werde; und nicht bloß die Ansicht, daß nur in einem gesunden Körper ein gesunder Geist wohne, fand man darin ausgedrückt, sondern auch die noch viel falschere, daß stets ein gesunder Körper einen gesunden Geist berge. U.

tälern verkehrt, weiß, wie leicht die nach Süden liegenden Krankenzimmer und wie schwer die nördlichen zu ventilieren sind; das Gutachten sagt das Gegenteil. Den größten Wert legt das Gutachten auf richtige Beleuchtung, auf die Sorge für die Augen. Nun, es gab eine Zeit, da nahm die Schulhygiene fast ausschließlich Rücksicht auf die Augen der Schüler. Es waren eingehende Untersuchungen durch Augenärzte vorgenommen worden, und man glaubte eine zunehmende Verminderung der Sehfähigkeit zu beobachten. Ganz einwandfrei ist das Ergebnis dieser Beobachtungen nicht; und durchaus nicht erwiesen ist, daß die Schule hierbei ein Vorwurf trifft. Vor 50 Jahren dachte man in Frankfurt überhaupt noch nicht an einen Spezialarzt für Augenkrankheiten. Das ist erst ein Vorzug der Neuzeit. Ein Vergleich zwischen den jetzigen und den damaligen Erfahrungen führt deswegen zu keinem sicheren Urteil über Zunahme der Augenleiden. Es bedarf noch jahrelanger Beobachtungen, um hier ein endgültiges Urteil fällen zu können. Einseitige Berücksichtigung der Augen ist heute noch vielfach eine schwache Seite von Personen, die in schulhygienischen Fragen als maßgebend gelten. Aber ich dächte, gesunde Lungen und ein gesundes Herz sind doch auch wichtig, und für beide sollte man die Sonnenstrahlen, die man haben kann, ausnützen, zumal der sonnigen Tage während der Unterrichtswochen gar nicht so viele sind, und da die für die Augen etwa schädliche Wirkung des direkten Sonnenlichts so leicht durch zweckmäßige Einrichtungen zu paralysieren ist. Die medizinische Wissenschaft hat in neuerer Zeit positive Beweise erbracht für außerordentlich gesundheitfördernde und krankheitheilende Einwirkung der Sonnenstrahlen. Man sendet Kranke und Erholungsbedürftige auch im kalten Winter auf sonnige Berge, z. B. nach St. Moritz, man fürchtet nicht die dort herrschende Kälte, sondern nur das in der Niederung fehlende Sonnenlicht. Die Pflanzen verkümmern, wenn ihnen die Sonne fehlt, und unseren Kindern entzieht man sie in raffinierter Weise in der Schule! Unserer Stadtverordnetenversammlung haben wir es zu danken, daß die Nordlage der Klassenzimmer wenigstens nicht zum Prinzip erhoben worden ist, wenn auch die vorhin erwähnten Schulbauten den dadurch entstehenden Nachteil behalten müssen."

Weiterhin entschied sich der Vortragende für periphere Lage des Schulgebäudes. „Sie hat den Vorteil, daß bei gleichen Kosten der Platz viel reichlicher bemessen werden kann. Es kann dann auch der notwendige Spielplatz so groß genommen werden, daß er seinem Zweck vollkommen entspricht. Varrentrapp verlangt 3 qm für den Schüler, was bei ca. 400 Schülern einen Platz von mehr als 1000 qm, also je 33 m Länge und Breite bedeuten würde oder, was ich für besser halte, ein Rechteck von 40 zu 25 m. Der Spielplatz ist mit Kies zu bestreuen, der festgestampft und eben gehalten werden muß und bei trockenem Wetter durch mäßiges Sprengen zu befeuchten ist. Turngeräte sind vom Spielplatz fern zu halten, sie stören die Laufspiele und bilden eine fortwährende Gefahr, denn die Beaufsichtigung in den Pausen durch einige Lehrer ist so schon schwierig genug. Bäume sind erwünscht, jedoch nur an den Seiten des Platzes entlang. An den Spielplatz anzuschließen ist eine gedeckte, heizbare Turnhalle, sowie ein freier Turnplatz, der aber vom Spielplatz abzugrenzen ist."

„Die Kloseteinrichtungen halte ich für richtiger nicht, wie vielfach empfohlen, in den Schulhof, also abgesondert vom Hauptgebäude zu verlegen, sondern in das Schulgebäude selbst. Unsere Einrichtungen der Wasserspülungen u. s. w. sind so vollendet herzustellen, daß die gefürchteten Mißstände vermieden werden können."

„Die Schulzimmer, deren Türen, wie auch die Türen zum Hauptgebäude, sämtlich sich nach außen öffnen müssen, sind für eine Anzahl von nur zwanzig

Schülern zu berechnen mit je 5 cbm Luftraum für den Einzelnen. Mehr als 20 Schüler zu unterrichten und zu beaufsichtigen, sollte einem Lehrer nicht zugemutet werden[1]). Der Erfolg wird die Mehrausgabe sicher ersetzen [?]. Wir hätten dann relativ kleine Schulzimmer von 25—30 qm Bodenfläche, bei 3½ bis 4 m Höhe."

„Die künstliche Beleuchtung möchte ich eigentlich unberücksichtigt lassen, weil ich der Meinung bin, daß der Unterricht ausschließlich bei Tageslicht erteilt werden soll. Wenn aber künstliche Beleuchtung in Frage kommt, dann halte ich gedämpftes elektrisches Licht für das wünschenswerteste."

„Die durch Heizung erzielte Zimmertemperatur soll nicht unter 16° [Celsius] und nicht über 19° sein, jedoch ist es kein Fehler, wenn die zugeführte Wärme mehr als 19° beträgt, da dann von der Ventilation durch die verstellbaren oberen Fensterscheiben mehr Gebrauch gemacht werden kann."

Weiterhin entschied sich der Vortragende für Einzelsubsellien. „Bei einer Zimmerlänge von 6 und einer Breite von 5 m können vier Reihen von solchen Subsellien untergebracht werden, welche 5 Gänge, je 60 cm breit, zwischen diesen Reihen und den beiden Wänden freilassen. Die Höhe des Tisches hat der Körperlänge des Schülers zu entsprechen und zwar so, daß beim Sitzen die vordere Tischkante in die Höhe der Brustbeinmitte zu liegen kommt. Die Tischplatte ist zum Aufklappen einzurichten, damit der Schüler leicht seinen Platz einnehmen und verlassen kann. Der Sitz soll so hoch sein, wie der Unterschenkel des sitzenden Schülers lang ist, von der Kniekehle bis zur Sohle gemessen, und bei einer Breite von 50 cm so tief, als die Entfernung von der Kniekehle bis zum Rücken beträgt"[2]).

Die Frage, wie die gesunden Schulkinder vor ihren erkrankten Kameraden bei übertragbaren Krankheiten zu schützen seien, ist nach Dr. Bömels Ansicht noch nicht gelöst. „Bei nicht übertragbaren ist der Schulbesuch nur dann zu verbieten, wenn solche ekelerregend oder für den Unterricht störend sind. Schüler mit ansteckenden Krankheiten sind auf alle Fälle fernzuhalten. Hierher gehören Scharlach, Masern, Diphtheritis, kontagiöse Augenentzündung, Keuchhusten, Tuberkulose. Was besagen nun die Verordnungen zur Verhütung der Uebertragung? Es heißt z. B.: Ein an Scharlach erkrankter Schüler hat nicht allein für sich von der Schule fernzubleiben, sondern auch seine Geschwister. Wann ist nun Scharlach ansteckend? etwa erst dann, wenn die charakteristischen Symptome, Hautröte, Halsentzündung, Fieber sich zeigen? O nein! Sondern schon einige Tage zuvor, ehe noch irgend Jemand eine Ahnung von dem bevorstehenden Ausbruch der Krankheit haben kann, ist sie übertragbar. Ein Schüler, bei dem in 1—3 Tagen der Scharlach ausbrechen wird, steckt schon heute seine Mitschüler, mit denen er in nahe Berührung kommt, an und diese dann wieder andere. Das Verbot des Schulbesuchs kommt daher, wenn nach dem Krankheitsausbruch gegeben, zu spät. Wenn die Geschwister eines scharlachkranken Kindes um dieses Umstandes willen vielleicht wochenlang zu Hause bleiben müssen, so sind zwei Möglichkeiten: entweder diese Geschwister sind schon infiziert, dann haben sie möglicherweise ihrerseits auch schon andere infiziert; oder sie sind es nicht, dann werden sie sich aber, wenn sie so lange zu Hause hocken, viel leichter die Krankheit noch zuziehen. Ebenso steht es mit den Masern. Die Statistik hat denn auch gezeigt, daß die Verordnungen die Frequenz dieser Krankheiten

1) Wie schade, daß für Erfüllung dieser rationellen Forderung wahrscheinlich auch in aller Zukunft nicht bloß Geld-, sondern auch Personenmangel ein unübersteigliches Hindernis bilden wird. U.

2) Ueber die Distanz zwischen Tischkante und Sitzkante hat sich der Vortragende nicht geäußert, auch nicht ausdrücklich darüber, ob der Sitz rückklappbar sein solle; doch scheint er die letztere Frage nicht bejahend zu beantworten. U.

nicht wesentlich geändert haben. Welcher Verlust aber oft für solche zeitweise ausgewiesene Schüler, der nicht im Laufe desselben Schuljahres einzubringen ist! Ich meine, man könnte ruhig die Geschwister eines Erkrankten die Schule besuchen lassen, sobald nachgewiesen wird, daß der Kranke isoliert ist, und das wird meistens der Fall sein. Schablonenmäßig die behördlichen Verordnungen auszuführen, ist hier verkehrt. Denken Sie sich ein masernkrankes Kind von vermögenden Eltern, die ein Haus allein bewohnen: es ist vollständig isoliert, hat eine besondere Person zur Pflege, die mit anderen nicht verkehrt; jedoch nach dem Buchstaben des Gesetzes müssen die Geschwister die Schule meiden. Denken Sie sich auf der anderen Seite ein erkranktes Kind von weniger bemittelten Eltern, die in einer sogenannten Kaserne mit zwei, drei Wohnungen in jedem Stockwerk wohnen. Hier ist eine Trennung nicht möglich. Die Geschwister bleiben zu Hause, die Kinder der Nachbarfamilie aber nicht, und die letzteren verkehren und spielen mit den ersteren. Die gesetzlichen Bestimmungen erweisen sich als ohnmächtig. Ich kenne nur ein durchgreifendes Mittel: die Schule oder die Klasse, in der ein derartiger Krankheitsfall vorkommt, sofort so lange zu schließen, als die sogenannte Incubationszeit dauert, das wäre für Scharlach etwa 8 Tage, für Masern 14."

„Schlimm steht es auch mit dem Schutz gegen Tuberkulose. Ein mit mäßigem Katarrh behafteter Schüler kann tuberkulös sein, ohne daß man das schon nachweisen kann. Tröstlich ist nur, daß die Uebertragung hier nicht so leicht möglich ist, wie bei Scharlach oder Masern. Es sollte aber ein gemeinsames Trinkgefäß an den Trinkwassergelegenheiten nicht geduldet werden. Jeder Schüler kann seinen eigenen Trinkbecher bei sich haben, und soll diesen ebenso wenig verleihen, wie seine Zahnbürste."

„Wie verhält sich's aber mit dem Erkennen von Krankheiten durch die Lehrer? Wie es indolente Kinder gibt, so auch indolente Eltern. Ist mir doch ein Fall bekannt, wo ein Kind fast eine Woche lang an Diphtheritis erkrankt war, ohne daß es bemerkt wurde. Solche Fälle können sehr verhängnisvoll werden. Ein Lehrer kennt seine Schäflein, eine Veränderung im Verhalten eines Schülers wird er wohl bemerken, wenn auch nicht bei 40 oder mehr Schülern. Sind äußere Zeichen, irgend ein Ausschlag z. B., bemerkbar, so wird er solche noch leichter wahrnehmen. In solchem Falle sollte er seine Beobachtung kurz den Eltern mitteilen, die hierfür nur dankbar sein werden, dankbarer als für die verhängnisvollen Mitteilungen: Ihr Sohn hat 1 Stunde Arrest erhalten u. ä."

Bezüglich der Ferienfrage sprach sich Dr. B. dahin aus, daß Ferien von längerer Dauer als vier Wochen für die Schüler eher schädlich als nützlich seien. „Dagegen sollte der Unterricht nicht länger als 8 Wochen ununterbrochen stattfinden. Selbst einige wenige Tage Ferien sind von großem Vorteil. Im Sommersemester liegt die Sache ja günstig, allein im Winter um so schlimmer. Man denke an die Zeit vom Dreikönigstage bis Palmsonntag, wenn Ostern spät fällt. Das können 14 Wochen sein. Wie wohltätig waren da [früher in Frankfurt] die wenigen freien Tage um Fastnacht. Auch das Vierteljahr von Herbst bis Weihnachten ist zu lang. Ich schlage vor, diese Zeit durch mehrtägige Ferien, ebenso die zweite Hälfte des Wintersemesters durch eine Woche Ferien etwa in der Mitte dieser langen Zeit zu unterbrechen. Der scheinbare Verlust an Lehr- und Lernzeit würde sicherlich eingebracht durch die aus einer erfrischenden Ruhe hervorgehende vermehrte Leistungsfähigkeit." Hier wird wohl Einiges Manchen zum Widerspruch reizen, ebenso in dem folgenden auf die tägliche Ruhezeit Bezüglichen.

„Es gibt hoffentlich jetzt keine nennenswerte Opposition mehr, die das Wegfallen des Nachmittagsunterrichts in den höheren Schulen namentlich

in den großen Städten bekämpfte. Es ist dankbar anzuerkennen, daß die Lehrerkollegien mit aller Energie diese Wohltat den Schülern verschafft haben. Einzelne Leute gibt es allerdings noch, die nicht wissen, was sie mit ihren Kindern an den schulfreien Nachmittagen anfangen sollen und die sie gern in die Schule schicken möchten, damit sie ihnen aus dem Wege sind; allein hiergegen ist zu betonen, daß die Schule eine Unterrichts-, aber keine Kinderbewahranstalt ist.[1]) — Ich hätte indes nichts dagegen, wünsche es sogar, daß für die Schüler der unteren Klassen, etwa bis Tertia, fakultative Arbeitsstunden zur Lösung der Schulaufgaben an den Nachmittagen im Schulgebäude unter Aufsicht eines oder mehrerer Lehrer eingerichtet würden. Diese Einrichtung, die an anderen Orten besteht, wäre wohl des Versuchs auch bei uns wert."

„Großen Vorteil bieten auch in hygienischer Beziehung gemeinsame Spaziergänge, die zugleich für den Unterricht verwendet werden können." Für Sommernachmittage seien kurze Ausflüge ins Freie zweckmäßig, in Feld und Wald der nächsten Umgegend der Stadt, für Winternachmittage die Besichtigung von Sammlungen u. s. w.: auf diese Weise könne man dem Vorschlage praktisch näher treten, der Kunst im Schulunterricht ihren wohlverdienten Platz einzuräumen, und auch die Naturwissenschaften würden dann eine lebendigere und wertvollere Berücksichtigung finden. Dr. B. erklärte dabei, nicht auf dem Standpunkte derer zu stehen, die den naturbeschreibenden Unterricht in den Gymnasien besonders gepflegt wissen wollten, und erinnerte an eine Aeußerung, die der berühmte Chirurg Billroth 1876 in seiner kulturhistorischen Studie „über das Lehren und Lernen der medizinischen Wissenschaften" getan und die folgendermaßen lautet: „Ich bin nicht der Ansicht, daß den Naturwissenschaften auf Kosten der alten Sprachen ein erheblich größeres Feld eingeräumt werden sollte, wenn auch die Methode des Unterrichts mancher Verbesserung fähig ist. Es genügt, von der Naturgeschichte die allgemeinsten Vorstellungen und Anschauungen zu erwecken; wer Talent und Neigung dazu hat, wird dies mit Lebhaftigkeit erfassen und später fortbilden. Chemie halte ich für Gymnasien, soweit es die künftigen Mediziner betrifft, für völlig entbehrlich. Von Physik ist das zu lernen nötig, was zur physikalischen Geographie, die ernst zu treiben ist, gehört.

1) Die Meinung, daß es jetzt keine nennenswerte Opposition mehr gebe, die das Wegfallen des Nachmittagsunterrichts in den höheren Schulen bekämpfe, ist irrig. Auf der Berliner Dezemberkonferenz im Jahre 1890, wo die Sache eingehend erörtert wurde, wurde bei der schließlichen Abstimmung die Frage, ob überall der wissenschaftliche Unterricht auf den Vormittag zu verlegen sei, mit 23 Stimmen (worunter die von Albrecht, Helmholtz, Frick, Jäger, Paulsen, Schrader, Zeller waren) gegen 15 verneint, und ebenso wurde der danach gestellte Antrag, den wissenschaftlichen Unterricht „nach Möglichkeit und je nach den örtlichen Verhältnissen auf die Vormittagsstunden einzuschränken", von der Mehrheit abgelehnt. Aber auch seitdem hat die Opposition gegen solche Stundenplangestaltung nicht aufgehört. Als man auf der Berliner Junikonferenz 1900 die Sache wieder erwog, ist wieder dem Antrag, daß der Unterricht möglichst an allen Nachmittagen wegfalle, von der Majorität der Konferenzmitglieder nicht zugestimmt worden. Bemerkenswert ist mir ferner erschienen, daß in dem Staat, wo man wegen der geringeren Zahl obligatorischer Stunden in den Gymnasien am ehesten in der Lage wäre, wenigstens allen allgemeinverbindlichen wissenschaftlichen Unterricht auf den Vormittag zu legen, in Bayern, dies nicht geschehen ist, daß man dort teilweise dem Vormittag nur drei Stunden gibt und andere dann notwendigerweise dem Nachmittag zuweist (womit, wenn wir nicht irren, auch der bei Beratungen über Fragen der Schulhygiene zugezogene Pettenkofer sich einverstanden erklärte). Wir haben die Ansicht, daß diese Angelegenheit nicht generell, sondern nach lokalen Verhältnissen verschieden zu regeln ist, und daß der Wegfall des Nachmittagsunterrichts zwar sicher eine Wohltat für die Lehrer ist, aber keineswegs immer eine für die Schüler. Denke ich an meine eigene Schülerzeit zurück, wo regelmäßig viermal in der Woche auch in heißen Monaten nachmittags von 2—4 Uhr Unterricht war, woran sich auch noch öfters eine fakultative dritte Stunde schloß, so meine ich, wir Schüler würden es damals garnicht verstanden haben, wenn Jemand uns gesagt hätte, es sei uns damit zuviel, etwas Gesundheitswidriges zugemutet. Sollte die gegenwärtige Generation körperlich so anders geartet sein? U.

Neben physikalischer Geographie halte ich nichts für bildender für den späteren Mediziner, als Geschichte. Für meine Vorstellung von wissenschaftlicher Tätigkeit sind Geschichte und Forschung so untrennbar verbunden, daß das eine ohne das andere für mich nicht denkbar ist."

Sodann kam der Vortragende auf eine Frage zu sprechen, welche vor kurzem die Geister in Frankfurt sehr bewegt habe, die des täglichen Schulbeginns. „Wir müssen hierbei das Leben der Großstadt, das seinen Tagesmittelpunkt mehr und mehr nach dem Nachmittag und Abend hin verschoben hat, besonders berücksichtigen. Es gab eine Zeit, da war das Mittagessen auf 11 Uhr festgesetzt; später wurde es auf 12 Uhr gerückt; heute ist die Mittagsstunde auf ½2 oder 2 verschoben. Aehnlich ist es mit dem Abend. Um 9 ist das Leben in den Straßen noch sehr rege und lärmend. Die Straßenbahnen sind um 12 Uhr nachts in den Hauptlinien noch voll besetzt von Männern und Frauen auch der besseren Stände. Die Kinder, die früher um 7 zu Bett gebracht wurden, kommen jetzt erst um 8 oder noch später zur Ruhe. Wollen Sie es forcieren und zehn- bis zwölfjährige früher zu Bett bringen, so hat das nur einen scheinbaren Erfolg, da die Kinder doch erst später einschlafen, ein höchst verderblicher Mißstand. Jüngere Schüler bedürfen nun im Minimum 9—10 Stunden Schlaf. Nach Beobachtungen in meiner ziemlich ausgebreiteten Klientel haben die Kinder durchschnittlich erst um 7 ausgeschlafen. Beim Siebenuhrschulbeginn müssen sie aber spätestens um ½6 geweckt werden, und ein Kind, das geweckt werden muß und zwar mit einiger Mühe, hat eben noch nicht ausgeschlafen. Die Folge pflegt zu sein: sie stehen doch später auf, kleiden sich dann in Hast an, begnügen sich mit einer Katzenwäsche, stürzen eine Tasse Kaffee hinunter, raffen ihre Bücher zusammen, würgen noch unterwegs ein Brödchen in den Magen und rennen ohne jegliche Sammlung zur Schule, wo sie dann abgehetzt gerade noch mit dem letzten Glockenschlage ankommen. Das ist das Durchschnittsbild nach meinen Erfahrungen. Wie anders ist es, wenn das Kind im Sommer um ½7 aufsteht, nach sorgfältigem Ankleiden in Muße frühstückt, auch wohl nochmals einige seiner Schulaufgaben ansieht und dann mit reichlich bemessener Zeit für den Schulweg ohne Hast rechtzeitig einige Minuten vor 8 in der Schule eintrifft! Ich empfehle demgemäß im Sommer 8 Uhr, im Winter 9 Uhr für den Schulbeginn. Ich habe mit Vätern gesprochen, die bei der stattgehabten Umfrage für Siebenuhrbeginn gestimmt hatten und die von dem Treiben ihrer Kinder vor der Schule nichts wußten, warum? — nun weil sie eben selbst noch bis 7 oder länger schlafen und die fragliche Sorge der Mutter oder den Dienstboten überlassen.[1]) —

1) Auch die Frage des Schulbeginns kann, glaube ich, nicht generell beantwortet werden, und hier machen einen Unterschied nicht bloß lokale Verhältnisse, sondern zugleich die verschiedenen Altersstufen. Daß für viele, vielleicht die meisten Schüler der untersten Gymnasialklasse die Siebenuhrstunde im Sommer, zumal wenn sie einen längeren Schulweg zurückzulegen haben, zu früh ist, haben mich manche Gespräche mit Aerzten und Eltern belehrt, und ich habe es deswegen in den letzten Jahren meiner direktorialen Tätigkeit vermieden, diese Stunde für die VI anzusetzen. Sehr treffend hat die Bedenken gegen eine Beschränkung des Morgenschlafs der Kinder durch zu zeitigen Schulbeginn unter anderen auch ein schweizerischer Arzt, Dr. F. Schmuziger, Mitglied der Schulpflege Aarau, in einem voriges Jahr von ihm abgegebenen Gutachten dargelegt. Ganz anders dagegen steht es mit den Schülern der mittleren und oberen Gymnasialkurse. Für diese scheint es uns geradezu eine Wohltat, wenn sie genötigt werden, im Sommer um 7 Uhr in der Schule zu erscheinen, und falls Jemand von Haus aus etwa mit der Schlafkurve begabt sein sollte, bei der am tiefsten gegen Morgen geschlafen wird, so ist diese, möchte ich glauben, in jungen Jahren durch Gewöhnung stets mit der Kurve zu vertauschen, bei der der festeste Schlaf auf die Zeit vor Mitternacht fällt. — In bester Erinnerung ist mir aus meiner Schultätigkeit in der Schweiz, daß ich sechs Jahre lang im Sommer oberen Gymnasialklassen täglich von 6—7 früh eine (obligatorische) Stunde gab und im Winter von 7—8. Die Schüler waren durchaus frisch, auch solche, die einen Schulweg von mehr als einer halben Stunde aus einem benachbarten Ort zurückzulegen hatten. U.

Der Einwand, daß dann die Stunde von 12—1 im Sommer zum Unterricht benutzt werden muß, wo oft große Hitze herrscht, und daß im Winter die von 1—2 doch zu spät sei, ist allerdings berechtigt. Deswegen möchte ich folgenden Vorschlag machen."

„In Rücksicht darauf, daß die Gehirntätigkeit durchschnittlich sich nicht länger als 35—40 Minuten, ohne zu ermüden, auf denselben Gegenstand konzentrieren kann, schlage ich vor, die Unterrichtszeit für einen Lehrgegenstand nicht, wie seither, auf 50, sondern auf 40 Minuten festzusetzen. Dann würde die erste Lektion von 8—8^{40} währen, sodann eine Pause bis 8^{50} folgen, ferner die zweite Lektion bis 9^{30}, Pause bis 9^{40}, die dritte L. bis 10^{20}, Pause bis 10^{30}, die vierte L. bis 11^{10}, Pause bis 11^{20}, die fünfte und letzte L. bis 12 Uhr, und ähnlich würde im Winter der Unterricht von 9—1 Uhr dauern. In den wenigen Fällen, wo ein Gegenstand, z. B. ein Klassenaufsatz, nicht in 40 Minuten erledigt werden kann, können zwei Stunden zusammengelegt werden. Ich bin indes überzeugt, daß das Resultat der zweiten Hälfte minderwertig sein wird. — So bekämen wir wöchentlich 30 Unterrichtsstunden zu je 40 Minuten. Benützen Sie die freien Nachmittage noch zu Unterrichtszwecken auf Wanderungen in der oben erwähnten Weise, ich sollte denken, es müßte auch so der Zweck erreicht werden können. Es ist schon so manches Mal von Sachverständigen ein Vorschlag als unmöglich durchführbar bekämpft worden, und doch ist der Versuch später wohlgelungen. Ich erinnere nur an die Kämpfe um Einführung der zweijährigen Militärdienstzeit. Lassen Sie uns doch frei werden von schablonenhafter Gewohnheit, wenn sie nicht mehr in die Zeit paßt. Wir wollen die Schüler zu wohlunterrichteten, idealdenkenden Menschen und zu festen Charakteren heranbilden, nicht zu einem studierten Proletariat, sondern zu Gliedern eines Standes, der an hervorragendem Platz eine führende, einflußreiche Stellung im Volksleben einnimmt, aber auch verdient, fest und treu in dem Beruf, dazu er berufen ist, wie der Apostel Paulus schreibt". [1])

---

1) Gegenüber der hier vorgeschlagenen Verkürzung der Unterrichtsstunden kann der Unterzeichnete nicht umhin starke Bedenken zu äußern. Denn in der Tat handelt es sich hier nicht um eine Aenderung äußerlicher Art, an der keinen Anstoß nehmen darf, wer sich von „schablonenhafter Gewohnheit" freigemacht hat. Freilich ein-, zweimal 10 Minuten weniger, was bedeutet das? Aber die tägliche oder doch wöchentlich mehrmals vorgenommene Subtraktion dieser Minutenzahl ergibt schließlich eine recht erkleckliche Zeitverminderung. Der lateinische Unterricht in den Tertien des Reformgymnasiums würde z. B., wenn die einzelne Stunde nicht mehr 50, sondern 40 Minuten haben sollte, wöchentlich über 10 × 10 Minuten weniger verfügen, also zwei Lektionen von der gegenwärtig geltenden Dauer verlieren; und die nur mit zwei wöchentlichen Stunden ausgestatteten Lehrfächer, die ihre Zeit zusammenhalten müssen, um bestimmte Ziele zu erreichen, würden sogar noch empfindlicher durch die Verkürzung berührt werden. Es würde auch nicht bloß ein Minus von Wissen in den sprachlichen und realen Unterrichtsgegenständen mit dieser Beschneidung der Dauer der einzelnen Lektionen verbunden sein. Der Unterricht hat ja keineswegs bloß den Zweck, den Schülern gewisse Kenntnisse beizubringen, sondern er soll zugleich ihre Kräfte durch allerlei Uebungen entwickeln und fördern; er soll ferner besonders in den obersten Klassen (aber keineswegs nur in ihnen) Raum für eine dialogische Behandlungsweise von aufstoßenden Fragen haben, soll den Schülern die Möglichkeit gewähren, nicht nur das Gelernte zu reproduzieren, sondern gefragt oder ungefragt ihre Meinungen auszusprechen und etwaige Zweifel und Einwände vorzubringen. Auch all dies würde notwendig durch die Verkürzung der Lektionendauer wesentlich beeinträchtigt werden. Und wenn der Vortragende seinen Vorschlag damit zu begründen sucht, daß die Aufmerksamkeit der Schüler durchschnittlich nicht länger als 35 bis 40 Minuten, ohne zu ermüden, auf denselben Gegenstand konzentriert bleiben kann, so ist zu bemerken, daß die Mehrzahl der Schulstunden durchaus nicht so verläuft, daß die Schüler einzelnen Gegenständen fortwährend die angespannteste Aufmerksamkeit zuwenden, auch nicht so verlaufen **kann**, daß vielmehr, auch wenn die Klasse nur 20 Schüler zählt, mit Notwendigkeit für den Einzelnen oft Minuten sehr verminderter oder gar keiner Anstrengung eintreten. U.

Im Folgenden wies der Vortragende auf die Verwerflichkeit der nunmehr wieder abgeschafften Abschlußprüfung hin, die gerade in die Zeit der wichtigsten körperlichen Entwicklungsperiode der Knaben gefallen sei, eine Zeit, für welche eher Erleichterung am Platze sei, als die mit einem bevorstehenden Examen verbundene Arbeitsvermehrung, Sorge und Angst. Denn nichts schädige die Gesundheit, die Ernährung, den Schlaf, den jugendlichen Frohsinn, die geistige und körperliche Aufnahmefähigkeit mehr, als Sorge, Kummer und ein böses Gewissen. Und in gleicher Weise sprach sich Dr. V. verwerfend gegen die Maturitätsprüfung als eine Quelle von Sorgen und Seelenkämpfen aus, aber auch aus anderen Gründen. „Das Urteil des Lehrerkollegiums muß mehr bedeuten, als die doch oft dem Zufall unterworfenen Resultate eines Reifeexamens. Fällt diese Einrichtung, die wir hier in Frankfurt erst etwas über 30 Jahre lang kennen, dann wird auch die individuelle Behandlung der Schüler im Unterricht in ihr notwendiges Recht treten. Diese individuelle Behandlung des Schülers nach seinen Fähigkeiten sowohl wie nach seinen Neigungen ist eine der dringendsten Forderungen namentlich der oberen Klassen." Das Wort des früheren Frankfurter Gymnasialdirektors Tycho Mommsen: „Seit wir das Maturitätsexamen einführen mußten, gehen nicht mehr so viele bedeutende Männer aus dem Frankfurter Gymnasium hervor", enthalte doch eine Wahrheit, meinte der Vortragende und knüpfte daran die Erwähnung einer Reihe hervorragender Gelehrter des verflossenen Jahrhunderts, die Schüler der Anstalt waren und sich auf den verschiedensten Gebieten auszeichneten, sowie die Nennung zweier wohlbekannter Politiker der Gegenwart, die gleichfalls dem alten Frankfurter Gymnasium ihre Vorbildung verdanken, des Botschafters Marschall von Bieberstein und des Reichskanzlers Grafen Bülow. Das Lehrerkollegium der Schule sei damals nicht bedeutender gewesen, als die jetzigen es seien; aber es sei freier gewesen, seine Tätigkeit und seine Kritik nicht abhängig und beeinflußt vom grünen Tisch. Endlich meinte der Vortragende: wenn die letzten Schuljahre sich für die Schüler sorgenfreier gestalteten, so werde eine frühere Entscheidung derselben für ihren künftigen Beruf eintreten, und es werde schon in den oberen Klassen hierauf Rücksicht genommen werden können. Die jungen Leute aber würden die Anstalt nicht mit dem Bewußtsein verlassen, einen unliebsamen Zwang losgeworden zu sein, sondern mit wehmütigem Gefühle und würden als Studiosi noch gern mit der Schule und deren Lehrern in Berührung bleiben.[1])

1) Gegen die Abschlußprüfung haben auch wir uns wiederholt ausgesprochen, allerdings nicht so sehr aus hygienischen, als aus didaktischen Gründen. Die Frage des Fortbestehens oder Fallenlassens der Abiturientenprüfung ist auf der Berliner Dezemberkonferenz in eingehendster Weise von Hartwig, Jäger und Klix erörtert worden (von dem Erstgenannten mit besonderer Rücksicht auf den früheren Brauch in Frankfurt a. M.), und das Ergebnis der Referate und der Diskussion war, daß für Beibehaltung der Prüfung Alle mit einer Ausnahme stimmten, daß aber zugleich eine Vereinfachung des Examens empfohlen und hernach auch verwirklicht wurde. Auch uns erscheint dieser Mittelweg als das Richtige. Daß bei verkehrter Praxis die Reifeprüfung mit starken Uebelständen verbunden ist, kann nicht bezweifelt werden; aber noch größere würden bei ihrem allgemeinen Wegfall sicher eintreten. Gegen die von Herrn V. vorgebrachten Argumente möchte ich nur dies hier noch bemerken. Die Bestrebung, den Schülern aus hygienischem Grunde möglichst alle Sorgen zu ersparen, ist m. E. nicht richtig: es erscheint mir vielmehr als eine erziehliche Aufgabe des Gymnasiums, seine Zöglinge auf das spätere Studium und Berufsleben auch in der Beziehung vorzubereiten, daß sie lernen, solche Sorgen auf sich zu nehmen und durch strenge Pflichterfüllung zu überwinden. — Daß beim Wegfall der Prüfung und bei einem höheren Grade der Individualisierung in der obersten Klasse die jungen Leute sich früher definitiv für einen bestimmten Beruf entscheiden würden, halten wir für durchaus unwahrscheinlich, wenn wir bedenken, daß die Berufswahl keineswegs allein durch die Neigung für gewisse Lehrgegenstände bestimmt wird und wie häufig ein Schwanken noch in den ersten Semestern nach dem Verlassen der Schule stattfindet. Auch muß dem Individualisieren in der obersten Klasse nicht minder, als in den anderen, aus moralischem Grunde eine entschiedene Grenze

Die vorstehenden, von warmem Interesse für die Schule zeugenden und anregenden Ausführungen des Sanitätsrats Bömel haben, wie uns mitgeteilt wurde und wohlbegreiflich ist, teilweise eine lebhafte Diskussion hervorgerufen. Von ihrem Verlauf aber haben wir nicht nähere Kunde erhalten. Mit deshalb erlaubten wir uns, in Anmerkungen hier und da unsere Ansicht zu sagen.

In bezug auf die vielfach sonst, aber nicht von Herrn Bömel erörterte Frage, ob die gymnasiale Jugend im allgemeinen mit häuslichen Arbeiten für die Schule überbürdet sei, bitten wir die betreffende Mitteilung gegen Ende des vorliegenden Hefts zu beachten.

Schließlich benutzen wir die Gelegenheit, hier auf drei Bücher jüngeren Datums hinzuweisen, die hervorragende Bedeutung für die Frage der Schulhygiene besitzen.

Zwei sind in dem Verlag erschienen, der sich wohl überhaupt in den letzten Jahrzehnten am meisten verdient um die Literatur über körperliche Ausbildung der Jugend gemacht hat, in dem von R. Voigtländer in Leipzig. Das eine trägt den Titel: „**Unser Körper**, Handbuch der Anatomie, Physiologie und Hygiene der Leibesübungen“, und ist von dem wohlbekannten Dr. med. **F. A. Schmidt** in Bonn verfaßt (erste Auflage 1899, zweite, vermehrte 1903. 643 Seiten mit 557 Abbildungen und einem der Benutzung trefflich dienenden Sachregister. Preis 12 Mk.). Das andere ist betitelt: „**Schulgesundheitspflege** von Dr. med. **H. Schmid-Monnard** und **Rudolf Schmidt** (der erstere ist Arzt in Halle a. S., der letztere Schuldirektor in Leipzig. 1902. 184 Seiten, Preis 2,40 Mk.).

Und ein vierter des gleichen Namens, **Fr. Schmidt**, Direktor des Gesundheitsamtes in Bern, gab 1902 bei Zürcher und Furrer in Zürich „**Die schulhygienischen Vorschriften in der Schweiz**“ heraus (170 Seiten). Hier kann man sich darüber belehren, wie in den verschiedenen Teilen eines Landes, das vielen anderen in schulhygienischen Erwägungen und Maßregeln voranging, im Einzelnen durch Vorschriften Fürsorge in dieser Richtung getragen ist, hinsichtlich der Schulbauten, des Turnens, Spielens, Badens, Schwimmens, der Schulausflüge, der Handarbeit, der ansteckenden Krankheiten und noch mancher anderer Dinge.

Am 23. Mai v. Js. hielt der Stadt-Architekt Dr. **Julius Hülsen** vor der Frankfurter Ortsgruppe des Gymnasialvereins und zwei anderen Schulmännervereinen, die sich zu diesem Zweck miteinander verbunden hatten, einen Vortrag über **die deutschen Ausgrabungen in Milet**, bei denen er im Herbst 1901 mitgewirkt hatte. Das Frankfurter Intelligenzblatt vom 24. Mai brachte darüber folgenden Bericht:

„Erst vor kurzem hatte der Vortragende vor drei anderen Vereinen über die Arbeiten zur Wiederaufdeckung dieser antiken Hauptstadt Kleinasiens, welche sich der regsten Anteilnahme des Kaisers erfreuen und von der Generaldirektion

---

gezogen sein. Einem Schüler nicht bloß gestatten, sich mit gewissen Fächern besonders eifrig zu beschäftigen, sondern auch andere stark zu vernachlässigen, würde auf ihn und seine Kameraden notwendig einen demoralisierenden Einfluß üben. — Und auch die zuletzt an den Wegfall des Abiturientenexamens von dem Vortragenden geknüpfte Hoffnung halten wir für illusorisch. Wohl jeder Abiturient, ebenso der, welcher einfach durch Urteil des Lehrerkollegiums reif erklärt ist, wie der, welcher durch das Feuer eines Examens gegangen, wird sich des Uebergangs zu größerer Selbständigkeit freuen. Das ist naturgemäß. Wo aber wirklich Groll gegen Schule und Lehrer anstatt Dankbarkeit und Anhänglichkeit vorhanden ist (die doch nicht etwa seltene Ausnahmen sind), da hat er seinen Grund gewiß nicht besonders im Rückblick auf das Examen, das man zu bestehen hatte, würde also auch nicht mit diesem Examen verschwinden. U.

der preußischen Museen unter Leitung des Direktor Dr. Theodor Wiegand vorgenommen werden, berichtet und einen Ueberblick über die Geschichte von Ausgrabungen überhaupt und über das bisher in Milet seit 1899 Geleistete gegeben, das in Anbetracht davon, daß es nur drei Herbstkampagnen mit einem Ausgrabungsbetriebe von zusammen 7 Monaten waren, alle Erwartungen übertroffen hat. Diesmal stellte der Vortragende die überraschenden Ergebnisse, welche die Aufdeckung des Buleuterions, des Rathauses der Stadt, und des großen Wasserschlosses, des Marktbrunnens geliefert hat, in den Mittelpunkt seiner Ausführungen und wies an Hand von Lichtbildern nach, wie bei diesen beiden hervorragenden Vertretern antiker Profan-Baukunst durch sorgfältige Methode der Grabung und der architektonischen Rekonstruktion es möglich geworden ist, ein in allen Einzelheiten gesichertes Bild ihrer Außenseite und ihrer inneren Einrichtung zu erhalten und damit die Kenntnis antiker Städtekultur bedeutend zu erweitern. Bei beiden Bauten fanden sich zum Glück noch alle den Aufbau ergebenden Werkstücke vor, sodaß hier die Rekonstruktion ohne Zuhilfenahme von eigener Erfindung seitens der Architekten durchgeführt werden konnte, ein in der archäologisch-baulichen Forschung seltener Fall. Das Buleuterion, ein Bau des dritten Jahrhunderts v. Chr., dessen glänzende Rekonstruktion und Aufnahme Regierungsbaumeister H. Knackfuß bei der letzten Kampagne in Milet ausgeführt hat, ist ein rechteckiger stattlicher Marmorbau mit einem hohen Sockelgeschosse, in welchem die Eingänge liegen, und darüber einer Säulenstellung von ionisch kannelierten Halbsäulen mit dorischen Kapitälen, deren Echinos einen plastisch gearbeiteten Eierstab aufweist. Das darüber liegende mächtige dorische Gebälk war wie der ganze Bau bemalt; einzelne Teile sind mit den Farben in vortrefflicher Erhaltung gefunden worden. Zwischen den Halbsäulen des Obergeschosses waren große Fenster angebracht, abwechselnd mit dekorativen Rundschilden. Letzteren Schmuck weist auch das in der Nähe Milets liegende Heroon von Ta-Marmara auf, welches durch Direktor Wiegand ausgegraben und ebenfalls von Herrn Knackfuß rekonstruiert worden ist; auch an dem letzteren finden sich noch größere Reste der Bemalung. Das Innere des Buleuterions wird von dem theaterartigen, aus halbkreisförmig übereinander ansteigenden Sitzreihen gebildeten Sitzungsraum für etwa dreihundert Menschen eingenommen. Die Orchestra hat einen Durchmesser von etwa 8 m. Die Sitzstufen werden durch vier radial ansteigende Treppen in drei Keile zerlegt. Der Bau war von einem Satteldache überdeckt, dessen eigenartige Giebel auf den Schmalseiten lagen. Oestlich von dem Buleuterion erstreckt sich ein geräumiger, von Säulenhallen umschlossener Vorhof, in dessen Mitte ein großer Altar von 9,50 m Länge und 7,25 m Breite mit metopenartig verteilten Reliefs gefunden wurde. An der Ostseite des Altarhofes erhebt sich ein 11 m breites Prachttor korinthischen Stiles, dessen Wände mit wichtigen Inschriften bedeckt sind und dessen Fries mit Waffenstücken in der Art des bekannten pergamenischen Frieses vom Athenaheiligtum geschmückt ist. An diese imposante Hofanlage stößt nach Norden ein mächtiger hellenistischer Hallenkomplex, der sich bis an den 11 m breiten Kai des Hafens erstreckt".

„Etwa 200 m östlich vom Buleuterion erhebt sich der große römische Prachtbrunnen auf dem Markte, der monumentale Abschluß der römischen Bogenwasserleitung, dessen Aufnahme und Rekonstruktion Dr. Hülsen ausgeführt hat. Die Römer nannten derartige Anlagen Nymphäen oder Septizonien. Reste derartiger Gebäude sind auch in Rom, Nordafrika und im Süden Kleinasiens noch erhalten, ohne uns aber ein so gesichertes und vollständiges Bild wie in Milet zu geben. In dem Oberstocke des zweigeschossigen, etwa 19 m breiten Gebäudes lag das große Reservoir, von dem aus das Wasser in ein zu ebener Erde der Façade vorgelagertes Sammelbassin ablief. Die Façade war in beiden

Geschossen mit je fünf weit vorspringenden, reich mit Gesimsen und Ornamenten ausgestatteten Tabernakeln aus buntfarbigem, rotem und grünem Marmor geschmückt, unter und zwischen welchen in Nischen zusammen 18 Marmorfiguren, Götter und Nymphen, aufgestellt waren, über deren untere Reihe das Wasser in Kaskaden herablief. Vor dem großen Bassin lag ein niedrigeres Schöpfbassin. Auch die vortreffliche technische Anordnung des Röhrenwerkes in den gewölbten Brunnenkammern ist durch die Ausgrabung bloßgelegt worden. Den oberen Abschluß der Prachtfaçade bildeten eigenartige Wasserband-Ornamente von großem Maßstabe."

„Außer diesen Gebäuden schilderte der Vortragende die Befestigung der Stadt mit ihren Mauern, Türmen und Toren, namentlich eine in der letzten Kampagne aufgedeckte Toranlage des vierten Jahrhunderts v. Chr., die, dem Trajanstore vorgelagert, von zwei mächtigen Türmen flankiert wird und an der die ausgefahrenen Türschwellen und die bronzenen Pfannen für die Türangeln noch wohl erhalten sind, ferner die zahlreichen archaischen Funde, welche die sogenannte Gotenmauer geliefert hat, und die interessanten hellenistischen Grabbauten der am Schlusse der vorigen Kampagne in Angriff genommenen Gräberstraße, die sich zu beiden Seiten des heiligen Weges nach Didyma erstreckte. Durch die bisherigen Ausgrabungen ist das Stadtgebiet von Milet scharf umgrenzt worden und somit den ferneren Grabungen, die noch etwa sieben Kampagnen bis zur gänzlichen Aufdeckung desselben erfordern werden, ein sicherer Weg gewiesen. Schon sind südlich vom Buleuterion die Parodos-Mauern des Stadttempels zutage getreten. Das antike Theater, welches als mächtige Ruine von 120 m Front auf einem felsigen Hügel weithin sichtbar, heute das Wahrzeichen der Stätte des einstigen Milet geworden ist und das 20,000 Zuschauer aufnehmen konnte, harrt noch der Ausgrabung seiner Skene, hohe Schutthügel um das Theater herum lassen an dieser bevorzugten Stelle der Stadt noch zahlreiche bauliche Funde und Einzelfunde erwarten."

„Wie verlautet, enthält der diesjährige Staatshaushalt [d. h. der vom Jahr 1902] leider keine weiteren ausreichenden Mittel, um das so erfolgreich begonnene deutsche Unternehmen, das auch in Zukunft der Wissenschaft und Kunst eine Fülle von neuem Materiale liefern wird, in dem bisherigen Sinne fortzuführen; hier könnte durch baldige Zuwendungen aus privaten Mitteln der deutschen Forscherarbeit ein großer Dienst geleistet werden." [1])

---

2. Aus den Verhandlungen in Hamburg.

Am 13. Dezember vorigen Jahres hielt vor der Hamburger Ortsgruppe des Gymnasialvereins Herr Direktor Professor **Wegehaupt** einen Vortrag über die **Begründung und Entwicklung des Hamburgischen höheren Schulwesens**, über den in den „Hamburger Nachrichten" vom 17. Dezember folgendermaßen berichtet wurde:

Der Redner gab zuerst einen geschichtlichen Ueberblick über die höheren Schulen vor der Reformation, besprach die Einrichtung der 834 von Ansgar gegründeten Marien- oder Domschule, die Stellung des Scholastikus, des

1) Tatsächlich haben die Ausgrabungsarbeiten am 6. Oktober v. Js. unter Leitung des Dir. Dr. Wiegand und unter Assistenz des Baumeisters Knackfuß und des Dr. W. Kolbe wieder begonnen. Südlich vom Buleuterion ist, wie wir erfahren, ein großer Marktplatz aufgedeckt worden, der durch Marmorhallen von 14 m Breite mit doppelten Säulenreihen eingefaßt war. Hinter diesen befanden sich Verkaufsräume. Die Breite des Platzes beträgt 120 m. Gleichzeitig hat man begonnen das Theater auszugraben. Genaueres hoffen wir später bringen zu können. U.

Rektors oder Scholemesters, der Locaten (Klassenlehrer) und zeigte, wie die Streitigkeiten, die durch die Ansprüche des Scholastikus zumeist erwuchsen, der seine Herrschaft über alle Schulen der Stadt (die Nikolaischule gegründet 1281) ausdehnen wollte, allmählich dazu führten, mit der kirchlichen Reformation auch eine Neuordnung des Schulwesens einzuführen. Dann besprach der Vortragende die Begründung der gelehrten Schule des Johanneums sowie die Bugenhagensche Kirchenordnung von 1529 und teilte aus ihr verschiedene Proben mit. Eingehender für den Unterricht und für die Disziplin sind dann die Lehrordnung von 1537 und die mit dieser zusammen veröffentlichten Schulgesetze, von denen einige interessante Proben mitgeteilt wurden. Durch die Schulordnung von 1556 wurde die gelehrte Schule in 8 Klassen (gegen 5) eingeteilt und die Zahl der Lehrer vermehrt. Von nicht geringem Einfluß auf die Schule war die 1613 erfolgte Gründung des Akademischen Gymnasiums, dessen Einrichtung ebenfalls auf einem Lieblingsgedanken Bugenhagens beruhte, der in seiner Kirchenordnung ein Lectorium vorgeschlagen hatte: es sollten der Rektor und Subrektor, ferner zwei Juristen, ein Medicus oder Physicus und einige Geistliche mehrere Male in der Woche Vorträge halten. Das Gymnasium war als classis selecta der gelehrten Schule gedacht; der Rector Johannei war auch zuerst bis 1640 Rector Gymnasii. Später änderte sich das, und namentlich zu Zeiten schwacher Direktoren des Johanneums gingen die Schüler zu zeitig auf das Gymnasium über und entvölkerten so die oberen Klassen der Schule. Der bedeutendste Rektor des 17. Jahrhunderts, Joachim Jungius, der 1640 sich vom Schulamt ganz zurückzog und nur das Rektorat des Gymnasiums beibehielt, hat während seines Direktorats die oberste Klasse des Johanneums in 2 Abteilungen geteilt, eine Einrichtung, die dann bis 1782 bestehen blieb. Allmählich löste sich die gelehrte Schule immer mehr aus der engen Verbindung mit der Kirche, in die sie durch die Reformation gekommen war, es wurden neue Lehrgegenstände, wie Geographie und Geschichte, eingeführt oder doch weit eingehender betrieben als früher, aber im Großen und Ganzen blieb die Schuleinrichtung dieselbe: ein Lehrer unterrichtete in einer Klasse in allen Gegenständen, wodurch sich Uebelstände entwickelten, die zu einer Aenderung unbedingt aufforderten.

Diese erfolgte erst unter dem Direktorate von Gurlitt, dem bedeutendsten Direktor des alten Johanneums. Er führte die Fachklassen ein in der Weise, daß für jedes Unterrichtsfach mehrere (5, 4, 3) Klassen eingerichtet wurden, in welche die Schüler nach ihrem Wissen verteilt waren. Es konnte also z. B. ein Schüler im Lateinischen in der 1., im Griechischen in der 3., im Französischen in der 2. Abteilung sich befinden. Diese Einrichtung galt nur für die gelehrten Klassen I—V, und für die diesen parallelgehende kaufmännische Abteilung. Beibehalten dagegen war das Klassensystem für die 3 unteren Klassen (Vorschulklassen oder classes civicae), die sowohl für die gelehrte Schule, wie für die kaufmännischen Klassen die Vorbereitung gewährten. Unter Gurlitt wurde das Johanneum durch Dekret Napoleons vom 29. August 1813 aus dem Hauptquartier Dresden auf Grund des Berichts einer Revisionskommission, der auch der berühmte Cuvier angehört hatte, als Licée d'externes anerkannt. Den unleugbaren Vorteilen des Fachklassensystems, die namentlich in den Leistungen der Schüler, besonders in den alten Sprachen hervortraten, stehen doch auch große Mängel gegenüber: es erforderte viele Klassen, viele Lehrer, und diese waren, für Mathematik und neuere Sprachen besonders, nicht immer leicht zu finden; auch bewirkte der Mangel von Ordinarien, daß der Rektor selbst für die disziplinarischen Kleinigkeiten in Anspruch genommen wurde. Aber Gurlitt war der Mann dazu, diese Einrichtung lebensfähig zu erhalten. Sein Nachfolger, der bekannte Lexikograph Kraft, änderte die Einrichtung sofort und führte wieder das Klassensystem ein, nur anders wie früher; jetzt gab nicht mehr ein Lehrer

den Unterricht in der Klasse, sondern mehrere, mehrfach 9 in einer Klasse; es war also das Fachlehrersystem. Unter dem Direktorate Kraft's nahm das Johanneum gewaltig ab, wozu die Lostrennung der Realschule 1834 (des späteren Realgymnasiums), der die Vorschulklassen angegliedert wurden, teilweise mit beigetragen hat. Dies wurde erst wieder besser während des langen Interregnums, das nach Kraft's Tode Professor Kornelius Müller führte. Unter dem dann folgenden Direktor Dr. Classen füllte sich die Schule weiter, so daß von 1864 bis 1874 die Zahl der Klassen verdoppelt wurde; es wurde deshalb das Parallelklassensystem eingeführt. Auch nötigten in diesen Jahren die politischen Ereignisse dazu, die Hamburgischen Schuleinrichtungen denen der Bundesstaaten mehr konform zu gestalten. Unter dem Nachfolger Classens, dem Direktor Dr. Hoche, wurden dann bei immer steigender Frequenz die Wechselcoeten zuerst am Johanneum eingerichtet, die heute in allen Hamburger Staatsschulen, mit Ausnahme von Cuxhaven, eingeführt sind.

Der Vortrag über „Griechische Kultur in der modernen", den Oberlehrer Dr. Geffken in der vorjährigen Frühjahrssitzung der Ortsgruppe Hamburg hielt und über dessen Inhalt wir kurz im letzten Heft S. 218 berichtet haben, findet sich mit einigen Auslassungen abgedruckt in den „Grenzboten" vom 25. Dezember 1902 Nr. 52 S. 713—720. U.

Das Reformgymnasium.

Abwehr und Antikritik.

In dem Jahresbericht von Rethwisch XVI. 1902, II 15 bespricht der Professor an der Oberrealschule in Braunschweig, L. Viereck, auch meinen Vortrag: „Das Reformgymnasium mit besonderer Beziehung auf Hamburg", der 1901 bei Herold in Hamburg erschienen ist. In einem Jahresbericht erwartet man eine unparteiische Inhaltsangabe der zu besprechenden Schriften. Wer aber, was hier geschrieben steht, mit meinem Vortrag vergleicht, wird finden, daß Viereck einige Sätze aus ihm herausgreift, die er teils unrichtig, teils verstümmelt wiedergiebt, um dann daran seine polemischen Bemerkungen zu knüpfen. Ich würde auf diese tendenziöse Darstellung nicht aufmerksam machen, wenn nicht die Jahresberichte von Rethwisch sonst in gutem Rufe stünden. Zugleich benutze ich die Gelegenheit, einiges, was in meinem Vortrage nur angedeutet oder kurz gefaßt ist, etwas weiter auszuführen.

Ich habe unter anderem auseinandergesetzt, worauf die Vorgänge der gymnasialen Bildung m. E. beruhen, und daß das Gymnasium trotz aller Schwächen im einzelnen die bewährte Vorbereitungsschule für die Universität geworden sei. Aber auch Unzählige, die nachher einen praktischen Beruf ergriffen hätten, seien ihm in Dankbarkeit zugetan und wüßten zeitlebens seine Vorzüge zu schätzen. Ich hatte dabei an Kaufleute — im Hamburgischen Sinne, — Fabrikanten, Techniker gedacht, deren ich eine ziemliche Zahl kenne, aber ich schrieb dies auch in Erinnerung daran, wie oft von Universitätsprofessoren, die es sowohl mit gewesenen Realgymnasiasten wie Gymnasiasten zu tun haben, hervorgehoben worden ist, daß im Durchschnitt die Gymnasialabiturienten nicht hinter ihren realgymnasialen Kommilitonen zurückstünden, sondern sie sogar nach einigen Semestern meistens überflügelten. Mir war ferner die Zusammenstellung gegenwärtig, die Direktor Wegehaupt auf Grund der Angaben des „Zentralblattes für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen" gemacht hat und die von Dr. med. Kotel=

mann in der „Zeitschrift für Gesundheitspflege“ XIII. Jahrgang 1900, S. 14 ff. verwertet ist. Es bezieht sich diese Statistik auf die Ergebnisse der Prüfung pro facultate docendi. Danach waren die Prozentzahlen für ein Zeugnis ersten Grades in den neueren Sprachen fünfmal in sieben Jahren bei den ehemaligen Gymnasiasten größer als bei den Realgymnasiasten, und nur zweimal kleiner; bei der Prüfung für das höhere Lehrfach in der Chemie und den beschreibenden Naturwissenschaften stehen beide ungefähr gleich; bei der Prüfung in Mathematik und Physik haben sich die aus den Gymnasien hervorgegangenen Kandidaten ihren Kollegen aus Realgymnasien 15 mal in 17 Jahren überlegen gezeigt, während das Gegenteil nur einmal eintrat und einmal die Ergebnisse der beiden Gruppen genau die gleichen waren.

Das sind so einige Punkte, weshalb mir die propädeutischen Vorzüge des Gymnasiums unanfechtbar zu sein scheinen. Ich war dann weiter gegangen und hatte gesagt, daß, wenn das Gymnasium als Ganzes diese Vorzüge besäße, sich davon auch auf den einzelnen Stufen etwas bemerkbar machen müsse, daß sich dann auch schon in den unteren Klassen dieser ihm eigene Bildungswert zeigen müsse. Ich hatte zwei Punkte hierfür angeführt, erstens, daß wegen der Schwierigkeit des Erlernens der lateinischen Sprache viele Schüler schon in den unteren Klassen des Gymnasiums scheiterten, und daß daher das Gymnasium eine auslesende Wirkung übe. Viereck spöttelt darüber und meint, dieser Gedanke sei „eigenartig und neu“. In Wahrheit ist er längst bekannt; von wem er zuerst ausgesprochen ist, vermag ich nicht zu sagen. Ausführlich dargelegt hat ihn in jüngster Zeit Hornemann in einem sehr lesenswerten Aufsatze der Neuen Jahrbücher für Pädagogik 1900.

„Wohin sollen aber die Schüler“ — fährt Viereck dann weiter fort — „an denen das Gymnasium seine auslesende Wirkung geübt hat? Treten sie ins Leben ein, so haben sie die für den bürgerlichen Beruf denkbar schlechteste Vorbildung erhalten. Sollen sie auf eine Realschule gehen? Das können sie nur unter Opfern an Zeit, Kraft und Geld. Doch nein! Der Verfasser führt einen Fall an, der ihm natürlich typisch sein muß. Ein Quartaner eines Hamburger Gymnasiums hat Dank der lateinischen Grundlage in acht Privatstunden soviel Französisch gelernt, wie Realschüler in 480 Schulstunden! Risum teneatis, amici!“

Daß zehn- bis zwölfjährige Knaben, von denen hier allein die Rede war, „ins Leben eintreten“, ist durch die Schulgesetze in Deutschland verboten, was auch Viereck wissen sollte. Was mit ihnen anzufangen ist, habe ich kurz zuvor gesagt, von Viereck wird es aber unterdrückt, damit er wirkungsvoll schließen kann. Ich habe ferner immer nur von Städten gesprochen, in denen mehrere Schularten sich befinden, und so auf S. 5 gesagt: „Fügen sich die Eltern in Sexta oder Quarta der Notwendigkeit, den Sohn von dem Gymnasium wegzunehmen und auf eine Realanstalt zu schicken, so kann eine gebildete Mutter in einem Hause, dessen Mittel beschränkt sind, nach Anweisung des Lehrers selbst den Unterricht übernehmen und die Umschulung ohne große Kosten ermöglichen; und solche Fälle sind nicht theoretisch konstruiert, sondern erlebt. Bei einem Tertianer (d. h. wenn Einer in der Tertia eines Reformgymnasiums an dem Erlernen des Latein scheitert) soll die Mutter das schon bleiben lassen.“

Für einen Quartaner ist der Uebertritt weit einfacher, wie ich an einem Beispiel zeigte, das Viereck zu einem Citat aus Horaz begeistert. Dafür, daß sich der dem Gymnasium eigene Bildungswert schon in den Unterklassen zeige, hatte ich nämlich als zweiten Punkt angeführt, daß ein Quartaner nach einem halben Jahre guten französischen Unterrichts in der Klasse ohne häusliche Unterstützung fast so viel Französisch wisse, wie ein Realschüler nach $2^1/_2$ Jahren. Ich habe das in meinem Vortrage als einzelnen Fall, der zu meiner Kenntnis

gekommen sei, berichtet und gesagt, daß der betreffende Schüler nur noch acht Privatstunden nötig gehabt habe, um den Schülern der entsprechenden Realschulklasse gleichzukommen, die in Sexta und Quinta zusammen 480 Stunden Französisch gehabt hatten, „in acht Stunden also hat er die 480 Stunden wett gemacht."

Wenn ich darauf hinwies, daß jener Schüler ein Durchschnittsschüler, der Fall also typisch sei, so war damit gesagt, daß dasselbe Experiment mit andern Schülern gleicher Art wiederholt werden könnte. Tatsächlich kommt nun wohl ein solcher Uebertritt vom Gymnasium zur Realschule auf dieser Stufe selten vor, außer bei sehr unbegabten Schülern. Daher schien mir der Fall besonders bemerkenswert, und er wird wohl auch bei allen unparteiisch Urteilenden den Wunsch erwecken, wenn möglich, durch umfassendere Beobachtung die Sache weiter zu verfolgen. Es verlohnt hierbei darauf hinzuweisen, daß es am Reformgymnasium unmöglich erschien, mit einem zweijährigen Kursus des Französischen auszukommen, um auf dieser Grundlage das Lateinische zu lehren (vgl. Jahrgang XIII unserer Zeitschrift S. 208), daß dagegen im alten Gymnasium nach zweijährigem Lateinkursus das Französische mit bestem Erfolg gelehrt wird. Ausdrücklich sei noch bemerkt, daß ich die Quarta unserer Realschulen im Französischen nicht der Quarta des preußischen Reformgymnasiums gleich setze, denn bei uns fängt in dieser Klasse zugleich der englische Unterricht an, während das Reformgymnasium auch auf dieser Stufe das Französische als alleinige Fremdsprache treibt. — Es wäre übrigens wünschenswert, daß auch auf mathematischem Gebiete von unparteiischen Männern in den mittleren Klassen vergleichende Beobachtungen angestellt würden: es würde dann wohl zum Staunen mancher herauskommen, daß auch hier das Gymnasium — tüchtige Lehrer auf beiden Seiten vorausgesetzt — weit besser ist als sein Ruf in der mißleiteten öffentlichen Meinung. Der Weg, den das Reformgymnasium einschlägt, ist eben, wie wir in Hamburg längst erfahren haben und ich auch in meinem Vortrage angeführt habe, der weit schwierigere, natürlich vorausgesetzt, daß es wie das Goethegymnasium in Frankfurt sich dasselbe Endziel setzt wie das alte Gymnasium. Frankfurter Eltern haben das auch schon herausgefunden und sich dahin erklärt, daß die Knaben nur, wenn sie besonders begabt, auf das Reformgymnasium zu schicken seien. Wo man dagegen darauf verzichtet, dasselbe zu erreichen wie auf dem alten Gymnasium, wie es an andern Orten der Fall ist, da mag man diese Schulart immerhin als leichter ansehen. Rechte Freude daran werden dann aber nur die Gegner der humanistischen Schulstudien empfinden, die in der neuen Schulart Morgenluft wittern für ihre Bestrebungen.

Wenn ich gegenüber der eifrigen Fruktifizierung des Ausspruchs, daß wir junge Deutsche, nicht junge Griechen und Römer erziehen wollen, darauf hinwies, „was die auf dem Gymnasium vorgebildeten Männer 1870 und in der Folgezeit geleistet haben", so glaubt mich V. wunderlicherweise mit der Frage widerlegen zu können: „Waren die von uns 1870 besiegten Männer nicht auch auf dem Gymnasium vorgebildet?" Er redet so, als ob ich den Sieg der deutschen Waffen dem deutschen Gymnasium zugeschrieben hätte, während ich doch nur die Wahrheit zum Ausdruck gebracht habe, daß die ehemaligen Gymnasiasten es 1870 ebensowenig an Vaterlandsliebe und Hingabe haben fehlen lassen, wie irgend Jemand, und daß sie sich auch den nach 1870 an sie herantretenden großen vaterländischen Aufgaben gewachsen gezeigt haben.

Wenn übrigens Viereck die nötigen Kenntnisse besäße, dann würde er sich gehütet haben, die zitierte Frage auszusprechen. Ich will hier nicht darauf eingehen, inwieweit eine Niederlage, wie sie Frankreich 1870 erlitt, nicht blos eine militärische ist, sondern in den gesamten Verhältnissen des Landes begründet erscheint. Das Jahr 1806 kann in dieser Beziehung sehr wohl in Vergleich ge-

zogen werden. Und daß auch die Schüler dabei in Betracht kommen, wer wollte das leugnen? Ausführlich hat über dieses Thema noch kürzlich Edmond Desmolins gehandelt in seiner Schrift A-t-on intérêt de s'emparer du pouvoir? Wohl aber ist darauf hinzuweisen, daß damals in Frankreich das Reformgymnasium existierte, d. h. eine der jetzt von Viereck und Anderen so gerühmten ganz entsprechende Organisation. Ein Exemplar der Art haben wir in dem protestantischen Gymnasium zu Straßburg kennen gelernt, das, als die deutsche Verwaltung in die Gestaltung desselben eingriff, nach und nach in ein Gymnasium nach deutschem Muster umgewandelt wurde. Wie gering infolge des bis dahin geltenden Lehrplans damals die lateinischen und griechischen Kenntnisse in den oberen Klassen waren, das können mit mir noch mehrere Herren bezeugen, die in jenen ersten Jahren nach der Annexion auf diesen Stufen unterrichteten. Und doch galt das Protestantische Gymnasium im ganzen Lande als eine vortreffliche Schule.

Weiterhin hatte ich meine Bedenken darüber geäußert, daß auf dem Reformgymnasium der griechische Unterricht erst in Untersekunda beginne: er müsse da logischer Weise nach Obersekunda verlegt werden, wofür sich schon das Jahr zuvor offiziöse Stimmen ausgesprochen hätten, und das werde dann bald zur gänzlichen Beseitigung des Griechischen führen, eine Befürchtung, wie sie ziemlich allgemein von den Freunden des Gymnasiums geteilt wird. Dazu bemerkt Viereck: „Von solchen Prophezeihungen halte ich nicht viel", und weist darauf hin, daß die Medizin nicht heruntergekommen sei, sondern sich besser entwickelt habe, seitdem sie nicht mehr in lateinischer Sprache gelehrt worden, und daß sich das Wort Ecksteins nicht erfüllt habe, wonach mit dem lateinischen Aufsatz das Gymnasium stehe und falle.

Beide Hinweise haben mit der Sache, um die es sich hier handelt, nichts zu tun. Sollten sie beweisen, daß es falsche Propheten gibt, so wird Niemand das bestreiten. Meine „Prophezeihung" muß aber doch nicht so schlecht sein, denn in demselben Bande, in dem diese Angriffe auf meinen Vortrag stehen, ist S. 6 zu lesen: „Es sollten auf der Unterstufe nirgends mehr als zwei und auf der Oberstufe nicht mehr als drei Fremdsprachen neben einander getrieben werden. Am leichtesten läßt sich das auf den Reformanstalten erreichen, man brauchte hier nur am Gymnasium den Anfang des Griechischen von U II nach O II zu verlegen . . . Man erhielte hiernach in O II 6 Lat., 10 Griech., in U I und O I 6 Lat., 7 Griech., 3 Englisch." Waren also auf dem Reformgymnasium dem Griechischen noch 32 Stunden gelassen, so werden sie hier schon auf 24 vermindert. Und wie mancher, der von diesem Vorschlag hört, wird erfreut ausrufen: Vivat sequens, der weiter subtrahiert! Jedenfalls hätte Viereck sich erst etwas umhören und umsehen sollen, bevor er aus mir unter Anrufung eines Bischofs von Würzburg einen falschen Propheten zu machen suchte.

Schließlich bemerkt V.: „Unbegründet ist auch der Vorwurf gegen die Reformgymnasien, daß sie das Englische nicht zum Pflichtfache machen, sondern es in das Belieben der Schüler stellen, ob sie daran teilnehmen wollen oder nicht. Ist das aber beim Gymnasium alten Stil anders? Die preußischen Lehrpläne von 1891/92 bestimmen S. 74, daß das Englische an den Gymnasien von II A—I A als wahlfreies Fach gelehrt werden soll." Das Thema meines Vortrags lautete: Das „Reformgymnasium" mit besonderer Beziehung auf Hamburg. Auch in Hamburg gibt es Freunde dieser Schulabart, und zwar sind dies hauptsächlich diejenigen, die den Betrieb der alten Sprachen am liebsten ganz beseitigt sähen und das Reformgymnasium als Uebergang dazu willkommen heißen. Infolgedessen wies ich darauf hin, daß bei Einführung dieser Schulform der in Hamburg obligatorische englische Unterricht nur unter starker Mehrbelastung der Schüler beibehalten werden könne, daß diejenigen aber,

die Hebräisch lernten, dann ganz vom englischen Unterricht ausgeschlossen seien. Ich zeigte also auch an diesem Beispiel, daß mit Einführung des Reformgymnasiums nur eine Verschlechterung bei uns in Hamburg eintreten würde. Wenn ich von den preußischen Lehrplänen hätte reden wollen, so hätte ich nur meinem Bedauern Ausdruck geben können, daß das Englische noch immer nicht zu einem Pflichtfache auf dem Gymnasium gemacht sei. Denn ich halte es allerdings für selbstverständlich, daß jeder junge Deutsche, der einmal zu den Gebildeten gehören will, Englisch lernt, und für ebenso selbstverständlich, daß die Schule dazu Gelegenheit gibt oder vielmehr dazu anhält, aber nicht eine ganze Kategorie künftiger Studierender davon ausschließt, wie es mit den zukünftigen Theologen auf dem Reformgymnasium der Fall ist. Fakultativen Unterricht im Englischen habe ich selbst schon in den sechziger Jahren auf einem preußischen Gymnasium genossen, ohne daß wir dadurch überlastet waren. Daß aber auch der obligatorische Unterricht im Englischen keine Ueberbürdung herbeiführt, dem Betrieb der übrigen Fächer nicht hindernd in den Weg tritt, das beweisen unsere beiden Hamburger Gymnasien, auf denen schon seit Jahrzehnten das Englische obligatorisch gelehrt wird.

Wir meinen, man muß die Sache des Reformgymnasiums für recht bedenklich halten, wenn man zu solchen Mitteln der Argumentation gegenüber einer gegnerischen Schrift glaubt greifen zu sollen, wie die von Viereck angewandten sind.

Hamburg. A. Fritsch.

Im Anschluß an Obiges möchten wir unsere Leser auf einen Aufsatz unseres Kollegen Paul Cauer aufmerksam machen, der im VI. Jahrgang der Neuen Jahrbücher für Pädagogik und auch (mit einem Nachwort) in Sonderabdrücken erschienen ist und den Titel trägt: „Duplik in Sachen des Reformgymnasiums mit besonderer Berücksichtigung des lateinischen Anfangsunterrichts“. Wir freuen uns hier außer anderem unserer Uebereinstimmung mit Cauer in zwei Punkten, erstens in der Betonung des Wertes, den das Zugeständnis eines ebenso erfahrenen wie eifrigen Verfechters des Reformgymnasiums hat, nach dessen Ueberzeugung es in zwei Jahren (in VI und V) schlechterdings unmöglich ist, das Französische auch nur annähernd zu einem solchen Abschluß zu bringen, daß es seiner Aufgabe, dem Latein als vorbereitende Grundlage zu dienen, entsprechen kann (vgl. Human. Gymn. 1902, S. 108), — und zweitens in dem Urteil über den weiteren Verlauf, den die Reformschulorganisation sicher da nehmen würde, wo sie etwa zur Herrschaft gelangte, und der durch erfreuliche Leistungen, wie sie im Goethegymnasium erzielt sind, keineswegs gehemmt, sondern wesentlich gefördert werden würde (vgl. denselben Jahrgang unserer Zeitschrift S. 209). Uns scheint von den humanistisch gesinnten Verfechtern des Reformgymnasiums durchgängig der Fehler gemacht zu werden, daß sie ihren Blick nur darauf gerichtet haben, zu was für Leistungen man an einzelnen Reformanstalten im Lateinischen und Griechischen gelangt, und die Augen völlig gegenüber den Folgen einer Verallgemeinerung dieser Lehrplanform schließen, die mit Gewißheit nicht bloß aus Erwägungen, sondern aus Erfahrungen vorausgesagt werden können. Die antihumanistischen Verteidiger der Reform sehen wenigstens einen Teil der Folgen, die eintreten würden, und freuen sich dieser Aussicht.

Es sei aber gestattet, hier noch eine Erwägung zu den von Cauer und mir vorgetragenen hinzuzufügen, die meines Wissens auch sonst noch nicht geltend gemacht ist.

Man hört öfter Männer, die nach dem Verlassen des Gymnasiums sich nicht weiter von Berufswegen mit den klassischen Sprachen beschäftigen, darüber klagen, daß sie zwar so leidlich noch lateinische Autoren verstehen, das Griechische aber stark vergessen haben, so daß sie griechische Schriftsteller nicht mehr zu lesen vermöchten; und wenn auch nicht für alle, so doch für die große Mehrzahl der Gymnasiumszöglinge, die sich nicht dem philologischen oder einem damit verwandten Studium zuwenden, mag das zutreffen. Es wäre nun

allerdings sehr verkehrt, deswegen zu meinen, daß diese Männer besser Griechisch garnicht gelernt hätten; es wäre gerade so verkehrt, wie wenn Jemand beklagen sollte, eine eindrucksvolle, lehrreiche Reise in der Jugend gemacht zu haben, weil er sie im Alter nicht wiederholen kann, oder so verkehrt, wie wenn einer bedauerte, mathematischen Unterricht gehabt zu haben, weil er nicht mehr mit den Logarithmentafeln umzugehen weiß. Indes zuzugeben ist, daß es wünschenswert wäre, wenn jeder der später, ohne Philologe zu sein, noch lateinische Autoren zu verstehen vermag, sich auch mit griechischer Literatur in dieser Weise beschäftigen könnte, und man fragt sich: Warum gelingt das eine oft noch, das andere aber den Nichtphilologen nicht eben häufig? Der Grund kann nicht in der größeren Schwierigkeit des Griechischen liegen: eine demosthenische Periode ist nicht schwerer als eine aus der Sestiana zu verstehen, Thukydides ist wenigstens in den erzählenden Kapiteln wesentlich leichter als Tacitus, die sprachliche Ueberwindung eines platonischen Dialogs kostet nicht mehr Mühe als die der Tuskulanen oder von De natura deorum u. s. w. Ich finde den Grund vielmehr in dem Umstand, daß der lateinische Unterricht schon in der Klasse der neunjährigen und vor dem anderen fremdsprachlichen Unterricht begonnen wird. Würde das Griechische die erste Fremdsprache sein und schon in Sexta begonnen werden, so wäre gewiß die Fähigkeit, später noch griechische Autoren zu verstehen, in dem Grade und dem Umfange zu finden, die jetzt nur bezüglich lateinischer Autoren beobachtet werden kann. Wenn nun aber der Beginn des Lateinischen, wie im Reformgymnasium, an die Stelle rückt, wo im Normalgymnasium das Griechische anfängt, so ist meines Erachtens nicht zu zweifeln, daß der Besitz lateinischer Kenntnisse nach dem Verlassen des Gymnasiums in ähnlichem Umfang und Maße unsicher werden und schwinden wird, wie jetzt die Kenntnis des Griechischen. —

Uebrigens hat man sich in Hamburg nicht bloß gegen die Idee des Reformgymnasiums zu wehren, sondern auch gegen eine ganz neue Sorte von Einheitsschule. Die dortige Schulsynode, die aus den Vorstehern und festangestellten Lehrern aller öffentlichen niederen und höheren Schulen und den Vorstehern der nichtöffentlichen Unterrichtsanstalten zusammengesetzt ist und in der den 172 Direktoren und wissenschaftlichen Lehrern der höheren Staatsschulen gegen 1600 Volksschullehrer gegenüberstehen, hat von der Oberschulbehörde geforderte Gutachten zu beraten, kann aber auch selbständige Anträge in Schulangelegenheiten stellen und hat kraft dieser Befugnis am 19. Januar 1899 der Behörde den Entwurf eines Unterrichtsgesetzes überreicht, der eine völlige Umgestaltung des höheren Schulwesens in Hamburg zur Folge hätte. Die große Mehrheit der Oberlehrer an den höheren Staatsschulen billigt die hier vorgetragenen Vorschläge durchaus nicht, glaubte sich aber dagegen nicht besonders wehren zu müssen in der Ueberzeugung, daß dieser Reformplan nie die Zustimmung der gesetzgebenden Körperschaften erhalten werde. Erst als durch eine lebhafte Agitation weite Kreise der Hamburger Bürgerschaft dafür gewonnen wurden, traten die Kollegen aus ihrer Zurückhaltung heraus. Der diese Oberlehrer umfassende Verein übertrug einem Ausschuß die nähere Prüfung der Sache, und dieser legte den Vereinsgenossen in der Sitzung vom 10. März 1902 eine Reihe von Thesen nebst Begründung vor, welche die Zustimmung der Versammelten fanden und dann samt der Motivierung veröffentlicht worden sind (in Kommission bei A. Frederking in Hamburg). Ebenfalls gegen den Vorschlag der Synode ist ferner die von Herrn Direktor Wegehaupt verfaßte Beilage zum Jahresbericht des Hamburger Wilhelmsgymnasiums von Ostern 1902 gerichtet, die in allem Wesentlichen mit der erstgenannten Broschüre übereinstimmt. Beide Schriften sind wegen ihrer klaren und verdientermaßen scharfen Darlegung der Einwände recht sehr zur Kenntnisnahme zu empfehlen.

Gemäß dem Plan der Synode sollen die Staatsschulen „nach dem Prinzip der Einheitsschule organisiert" sein. Fünfstufige Volksschulen sollen den gemeinsamen Unterbau aller übrigen Schulen bilden, auf ihnen haben sich sowohl siebenstufige (siebenjährige) Gymnasien und Realgymnasien, als vierstufige Realschulen (nebst dreistufigen Oberrealschulen) und dreistufige Ergänzungsschulen aufzubauen. Zum Eintritt in diese höheren Schulen berechtigt die Reifeerklärung durch die Lehrer der Volksschule. Schulgeld wird

auch in den höheren Staatsschulen nicht erhoben, und allen Schülern werden die Lehrmittel unentgeltlich geliefert. — Zur Begründung dieser Vorschläge dienen drei Sätze: „1. Höhere Bildung erfordert größere Kraft; 2. Die Geistesgaben sind unabhängig von dem materiellen Besitz; 3. Vor dem öffentlichen Recht sind alle Staatsbürger gleich.“ Daraus wird dann gefolgert: „Der Staat hat jedem Bürger die Gelegenheit zu schaffen, sich die größtmögliche Bildung zu erwerben“, und die Einheitsschulorganisation als die einzige gepriesen, die dieser Forderung gerecht werde: „sie allein gründet sich auf Naturgesetze und gestattet nicht, daß einzelne Staatsbürger sich auf Kosten der Gesamtheit Vorteile schaffen, von denen andere ausgeschlossen sind“.

Was gegen diese Sätze und Folgerungen Wegehaupt bemerkt und wie er zeigt, daß aus der Verwirklichung dieser Ideen nicht erhöhtes soziales Glück, sondern ein soziales Unglück erwachsen würde, ist besonders lesenswert. Wir wollen uns hier begnügen, zwei Thesen aus der Schrift des Oberlehrervereins mitzuteilen.

These II und III am Ende der genannten Schrift lauten: „Die auf Grund des Unterrichtsplanes der Einheitsschule umgestalteten [um 2 Jahre verkürzten] höheren Schulen würden den Schülern eine größere Arbeitslast aufbürden und trotzdem in ihren Zielleistungen hinter den jetzigen zurückbleiben. Die Gleichberechtigung der höheren Schulen Hamburgs mit denen im übrigen Deutschland würde damit in Frage gestellt werden. — Auch der Volksschule würde die Einheitsschule Schaden bringen. Die mit Rücksicht auf höhere Bildungsgänge geänderte Gestalt ihres Lehrplanes und ihrer Methode würde sie ihrer eigentlichen Aufgabe entfremden und in ihrer Weiterentwicklung hemmen.“

Endlich eine nähere Angabe über den Lehrplan des siebenjährigen Gymnasiums, der von Herrn G. T. Matth. Meyer (Hauptlehrer im Schulbezirk Eimsbüttel) unter Zugrundelegung eines Planes der Herren Realschuldirektoren Dr. Dränert und Professor Dr. Reinmüller entworfen ist. Er trägt folgende Züge: Latein durch alle 7 Klassen, mit 11 + 11 + 11 + 9 + 9 + 7 + 7 Stunden (diese Sprache ist also hier besser bedacht, als im Goethegymnasium). In der zweiten Klasse setzt das Französische, in der dritten das Englische, in der vierten (= Untersekunda) das Griechische ein. Die Mathematik bekommt auf den unteren Stufen vier, auf den mittleren drei, in den beiden obersten Klassen nur zwei Stunden. Die wöchentlichen Gesamtstundenzahlen für wissenschaftliche Lehrgegenstände sind für die der Obertertia, Untersekunda und Obersekunda entsprechenden Klassen 34, 33, 34; und dabei sind die englischen Stunden in den beiden Sekunden noch nicht einmal mitgerechnet, da das Englische (das in Hamburg auch für die Gymnasien aus begreiflichem Grunde seit Jahren obligatorisch ist) im Hamburger Reformgymnasium nur in der dritten Klasse (= Obertertia) Pflichtfach, von da an fakultativ sein soll.

Der Plan spricht gegen sich selbst. U.

Aeußerungen des österreichischen Unterrichtsministers.

Mitteilung des Neuen Wiener Tageblatts.[1])

Es bedarf keiner einleitenden Worte, um die Bedeutung der Frage, welch weitere Ausgestaltung unsere Mittelschulen nehmen sollen, zu unterstreichen. Sie beschäftigt die ganze Oeffentlichkeit, den Staat, die Eltern, sie betrifft die heranwachsende Generation. Nicht akademische Auseinandersetzungen wenden sich in den folgenden Zeilen an das Interesse der Allgemeinheit; von einer Seite, berufen wie keine andere, sich über den Werdegang unserer Mittelschulen zu äußern, wird der Unterschied und die Entwicklung der Gymnasien, Realschulen und Real-

1) Aus der Nummer vom 25. Dezember 1902. Wir bringen den auch für Deutschland bedeutungsvollen Artikel zum Abdruck, nachdem uns der Herr Minister auf unsere Anfrage gütigst versichert hat, daß die Mitteilung durchaus authentisch sei.

gymnasien erörtert; Liebe zur Wissenschaft, modernstes Erfassen des Schulwesens und reichste Erfahrung, glücklich geeint an maßgebendster Stelle, zeigen Richtung und Weg der Evolution: Unterrichtsminister Dr. Ritter von Hartel hatte die Güte, einen unserer Redakteure zu empfangen und ihm seine Ansichten mitzuteilen. Wir lassen nun die Unterredung folgen:

Eure Excellenz haben als Unterrichtsminister den Technikern den Doktortitel verschafft; Sie sind also von jeder Engherzigkeit bei der Abwägung zwischen den humanistischen und technischen Wissenschaften völlig frei. Nun geht ja durch unsere Zeit der Ruf nach Einschränkung der humanistischen Studien. Darf ich fragen, wie sich Eure Excellenz speziell zu dieser Forderung, zu diesem Wunsche verhalten?

„Die Frage", erwiderte Dr. R. v. Hartel, „kann in concreto doppelt gefaßt werden, erstlich ob ich an eine Einschränkung des humanistischen Gymnasiums gegenüber der Realschule, oder an eine Beschränkung der humanistischen Lehrfächer zu Gunsten der realistischen am Gymnasium denke. Ersteres erscheint mir nicht nötig, letzteres aus didaktischen Gründen nicht möglich. Wie sehr in Oesterreich gegenwärtig der Zug nach den realistischen Studien geht, können Sie daraus entnehmen, daß in diesem Schuljahr 39,933 Realschüler gezählt werden gegenüber 18,280 im Schuljahre 1885/86, das gibt eine Steigerung um 118 Prozent, während die Zunahme an den Gymnasien in der gleichen Zeitdauer nur 34 Prozent beträgt. Wenn man weiter erwägt, daß in Preußen die Zahl der Oberrealschulen im Jahre 1900 nur 37 gegenüber 295 Gymnasien betrug und die Zunahme der Realschüler gegenüber dem Jahre 1892/93 nur 18 Prozent erreichte, so liegt klar zutage, warum in unserer mehr realistisch gesinnten Zeit dort bei der neuen Schulreform die realistischen Studien eine besondere Förderung fanden und finden mußten".

„Die gleichmäßige, zeitgemäße Aus- und Weiterbildung unserer beiden Schultypen — unser Realgymnasium ist im Abfall begriffen und bezeichnet keinen neuen Typus, indem die Schüler desselben nach Absolvierung einer gemeinsamen Unterstufe in ein reines Gymnasium oder eine reine Realschule übertreten — scheint mir die richtige Aufgabe einer gesunden Unterrichtspolitik zu sein. Der einheitliche Typus, die Einheitsschule, die vom Standpunkte der Eltern betrachtet (welche die künftige Berufswahl ihrer Kinder lieber und richtiger in einem späteren Zeitpunkte, das ist beim Eintritt in die Hochschule, treffen möchten) sich geradezu als ein Ideal darstellt, begegnet in der Ausführung den größten Schwierigkeiten; sie müßte, als Vorschule zu allen Hochschulen dienend, entweder zur Ueberbürdung der Schüler in physischer und geistiger Beziehung führen, oder es müßte das Niveau der Kenntnisse und der Bildung der Schüler tief herabgedrückt werden. Pädagogische Dilettanten setzen sich über diese Schwierigkeiten unter dem Beifall der Menge leicht hinweg. Erfahrene Schulmänner verzweifeln an der richtigen Lösung dieser Frage, die daher auch immer mehr von der Tagesordnung ihrer Verhandlungen verschwindet."

„Was aber die Einschränkung der humanistischen Gegenstände, insbesondere der beiden altklassischen Sprachen, am Gymnasium anlangt, so ist eine solche, falls diese Gegenstände als Bildungsmittel noch zur vollen Geltung kommen sollten, kaum mehr möglich. Die Gesamtzahl der wöchentlichen Lehrstunden für den Unterricht in Latein beträgt an unseren Gymnasien 50, an den preußischen 68, an den dortigen Realgymnasien 49; für Griechisch an unseren Gymnasien 28, an den preußischen 36. Durch die teils obligate, teils relativ obligate Einführung der modernen Sprachen einschließlich der Landessprachen wurde der humanistische Unterricht am Gymnasium erweitert und verstärkt, indem die Forderung, daß die Landessprachen, dann Französisch, Italienisch

und Englisch, nicht vernachlässigt werden sollen, sich nicht mit Unrecht immer stärker geltend macht."

In Deutschland hat vor einigen Jahren bereits eine Konferenz getagt, welche, wenn ich nicht irre, auf Anregung des deutschen Kaisers selbst einberufen wurde?

„In Berlin fand im Juni 1900 eine Schulkonferenz statt, der anfänglich auch der deutsche Kaiser beizuwohnen beabsichtigte. Die Verhandlungen über die aufgerollten Fragen des höheren Unterrichtes und die gefaßten Beschlüsse sind in einem stattlichen Bande ein Jahr später veröffentlicht worden. Die Ergebnisse dieser Enquete liegen dem kaiserlichen Erlasse vom 26. November 1900 zugrunde, in welchem im Prinzip die Gleichwertigkeit — wohl zu unterscheiden von Gleichberechtigung — der drei höheren neunklassigen Lehranstalten (Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen) in Bezug auf die Vermittlung allgemeiner Bildung anerkannt wurde. In Ausführung des kaiserlichen Erlasses erfolgten die späteren Verfügungen der preußischen Regierung, welche die Bestimmungen für die Zulassung zu der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen, zum medizinischen und juristischen Studium für die Absolventen der genannten Schulgattungen regeln."

Existieren bereits verläßliche Berichte über die Ergebnisse der deutschen Realgymnasien? Dürfen die österreichischen Pädagogen, welche vor etwa Monatsfrist die Einführung ähnlicher Realgymnasien für unsere Reichshälfte gefordert haben, auf eine Erfüllung ihrer Wünsche rechnen?

„Ueber den Wert der preußischen Realgymnasien (das ist der Gymnasien mit Latein, aber ohne Griechisch) gehen die Ansichten noch ziemlich weit auseinander" — fuhr Unterrichtsminister Dr. R. v. Hartel fort — „wie aus den Verhandlungen der Berliner Schulkonferenzen vom Jahre 1890 und 1900 und aus der großen Literatur über diesen Schultypus hervorgeht. Während die Schulkonferenz vom Jahre 1890 grundsätzlich nur zwei Typen höherer Schulen, das Gymnasium und die Oberrealschule, für die Zukunft gelten lassen wollte, gewährte die jüngste Schulreform den Absolventen der Realgymnasien mancherlei Berechtigungen, zum Beispiel den Zutritt zu den medizinischen Studien. Wie Ihnen vielleicht bekannt ist, gehört Mommsen zu den heftigsten Bekämpfern des Realgymnasiums, während der Philosoph und Pädagoge Paulsen warm für diese Schulgattung eintritt."

„Die österreichischen Schulmänner haben in ihren jüngsten Debatten die Frage des Realgymnasiums nicht berührt. Das österreichische Realgymnasium ist, wie bemerkt, völlig abweichend eingerichtet, und die Zahl dieser Schulen sinkt stetig. Wohl aber wurde die Frage der Einführung des Lateins an Realschulen unter gleichzeitiger Anfügung einer achten Klasse lebhaft erörtert. Diese Neuerung wurde aber schon vor mehr als 40 Jahren vorgeschlagen und hatte im Realschuldirektor Dr. Weiser ihren eifrigsten Verfechter. Der damalige Unterrichtsrat verhielt sich ablehnend, man faßte dafür die modernen Sprachen ins Auge. Nach meiner Meinung würde die Einführung des obligaten Latein mit einer entsprechenden Stundenzahl den Charakter unserer Realschule wesentlich ändern und die markante Eigentümlichkeit unserer Realschule verwischen, ihre bisher glückliche Entwicklung mehr hemmen als fördern. Dagegen scheint die auf didaktische Gründe basierte Forderung vieler Realschulmänner wegen Angliederung eines achten Jahrganges der Erwägung wert. Es träte dann die erwünschte Entlastung der Schüler der obersten Realschulklassen und eine weitere Entwicklung bestimmter Fächer, wie der modernen Sprachen, ein. Denn die Realschüler sind in der Tat weit mehr überbürdet als die Gymnasiasten, nur machen sie weniger Lärm als jene, oder richtiger als deren wehleidige Eltern."

Die genannten Mittelschulprofessoren redeten auch der Zulassung von absolvierten Realschülern zum Universitätsstudium das Wort. Darf ich fragen, wie Eure Excellenz sich zu diesem Punkte stellen? Und für den Fall einer Ablehnung Ihrerseits darf ich um die Bekanntgabe der Motive bitten, welche Sie hiebei leiten?

„Die jüngste Schulreform in Preußen hat in allen Bundesstaaten lebhafte Bewegung hervorgerufen, und diese Bewegung hat, wie natürlich, an den Grenzpfählen Oesterreichs nicht Halt gemacht. Es hat bei uns nicht an Stimmen gefehlt, die sich unbedenklich für die Uebernahme des preußischen Vorbildes aussprachen, ohne näher zu erwägen, daß die Verhältnisse in Oesterreich doch eigenartig und wesentlich andere sind. Es muß denn doch in erster Linie daran erinnert werden, daß unsere Realschule siebenklassig, das Gymnasium dagegen achtklassig ist. Unser eigenartiges Realgymnasium kommt dabei gar nicht in Betracht. Es ist in Deutschland Niemandem eingefallen, etwa sechs-, sieben- oder achtklassige Anstalten den neunklassigen Vollanstalten gleichzustellen. Die Verschiedenheit unserer beiden Mittelschultypen unter einander ergibt sich schon aus der Gegenüberstellung der Gesamtstundenzahl in der Woche. Sieht man vom Zeichnen und Turnen ab, Gegenständen, die nahezu an allen Realschulen, an Gymnasien vielfach obligat eingeführt sind, so stehen an einer normalen Realschule 174 Wochenstunden gegenüber 194, beziehungsweise 196 Stunden an einem normalen Gymnasium, die Differenz beträgt eben fast eine Klasse mit 20 (22) Stunden wöchentlich (das Ausmaß der ersten Gymnasialklasse)."

„Und wenn man bemerkt, daß die Realschüler in den realistischen Fächern mehr ausgebildet sind, indem darstellende Geometrie an den Gymnasien gar nicht, Chemie nur in beschränktem Maße gelehrt wird, so muß gegenübergestellt werden, daß dem Unterrichte in den Sprachfächern am Gymnasium 104 Stunden, an der normalen Realschule nur 63 Stunden zur Verfügung stehen, demnach die Gymnasiasten eine viel tüchtigere sprachliche Ausbildung erfahren als die Realschüler. Aber von dieser Differenz in der Zahl der Lehrstunden abgesehen — die Zahl der Lehrstunden ist allein nicht ausschlaggebend —, der um ein Jahr ältere Gymnasialschüler, der an die Pforte der Universität klopft, muß im Allgemeinen den jüngeren Kollegen von der Realschule an geistiger Reife überragen. Praktische Schulmänner wissen am besten zu beurteilen, wie viel ein Jahr auf dieser Entwicklungsstufe eines Schülers bedeutet."

„Andere Stimmen gingen bei der Erörterung der Berechtigungsfrage von der richtigen Ansicht aus, daß für gleiche Rechte gleiche Pflichten zu gelten haben, also der Realschüler wie der Gymnasialschüler zwölf Jahre auf der Mittel- und Hochschule zuzubringen habe, und schlugen daher einen doppelten Ausweg vor: entweder sei die Realschule auf acht Jahre zu erweitern, oder es sei eine Art Vorbereitungsjahr auf der Universität für Realschüler einzuführen. Die Erweiterung unserer Realschule auf acht Jahre würde, da diese Schulen der Gesetzgebung der Landtage unterliegen, großen legislativen Schwierigkeiten begegnen, von den nicht unbedeutenden materiellen Opfern ganz abgesehen, die dem Staat, den Ländern und Kommunen daraus erwüchsen. Aeußerlich leichter und billiger wäre die Einrichtung eines Vorbereitungsjahres an der Universität durchführbar, dagegen würde die innere Organisation um so schwieriger sein. Dieses Studienjahr stünde in keiner Verbindung mit der Realschule und nur in loser Verbindung mit dem Berufsstudium auf der Universität mit Rücksicht auf die Verschiedenartigkeit dieser Studien. Die bisher gemachten Vorschläge dieser Art konnten denn auch bisher in keiner Weise befriedigen, und Erfahrungen, wie sie Preußen zu sammeln im Begriffe und willens ist, werden nicht vor einigen Jahren zur Verfügung stehen."

„Die Unterrichtsverwaltung, die unseren beiden Typen höherer Schulen die volle Aufmerksamkeit widmet und die Eigenart dieser Schulen wahrt, ist aber in den letzten Decennien besonders bemüht gewesen, die Lehrpläne beider Schulen, namentlich in den unteren Klassen, nach Möglichkeit auszugleichen und den Schülern den Uebertritt von einer Schulgattung zur andern administrativ zu erleichtern. Sie hat auch die Normen, welche den Uebertritt der Realschüler zur Universität regeln, in liberalster Weise gehandhabt und bei der zu Gunsten der für Abiturienten der Realschule eingeführten Maturitäts-Ergänzungsprüfung die mannigfachsten Dispensen gewährt. Hier scheint mir der Boden zu sein, auf dem eine Verständigung zwischen den Realschul- und Gymnasialmännern zum Ausdruck kommen sollte. Es scheint mir möglich, daß den Realschülern der Zutritt zu den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, zum Studium der modernen Philologie an der philosophischen und weiter unter bestimmten Voraussetzungen zum medizinischen Studium erleichtert werde. Das juristische Studium dürften die Absolventen der Realschule bei Selbsterkenntnis und bei praktischem Sinne kaum anstreben. Bevor ich aber diesen Fragen näher trete, werde ich die Urteile und Vorschläge erfahrener Schulmänner hören und weiter die zu gewärtigenden Anträge den betreffenden Fakultäten zur Begutachtung übermitteln. Ein solcher Vorgang dürfte dem Werdegang unserer Mittelschulen am meisten entsprechen und zur Lösung der Berechtigungsfrage der Realschulen, die nie von der Tagesordnung geschwunden ist, beitragen. Die Gleichwertigkeit realer und humanistischer Bildung soll nicht ein bloß akademisches Zugeständnis bleiben."

Zur Berechtigungsfrage.[1])

Wie steht es mit der Frage der Zulassung von Realschulabiturienten zu gelehrten Berufsarten gegenwärtig außerhalb Preußens in Deutschland? Dies dürfte für die Freunde einer unbeschränkt ausgedehnten Berechtigung aller, die eine neunjährige höhere Schule durchgemacht, wie für die Gegner solcher Ordnung Interesse haben. Wir setzen als bekannt voraus, daß durch Bundesratsbeschluß nunmehr den Realgymnasial-, aber nicht den Oberrealschulabsolventen die medizinische Laufbahn ohne weiteres eröffnet wurde, und daß als Vorbedingung für das Ergreifen des theologischen Studiums von den Kirchen beider christlichen Konfessionen und von den Unterrichtsverwaltungen die volle humanistische Vorbildung festgehalten ist. Was uns sonst aus vier größeren Bundesstaaten bekannt geworden, stellen wir zusammen, ohne ein Urteil auszusprechen, lediglich bedacht, das Tatsächliche klarzulegen.

In Bayern wurde die Berechtigungsfrage am 15. Mai v. J. von dem Finanzausschuß der Zweiten Kammer behandelt. Kultusminister von Landmann erklärte, die Anfrage einer anderen Bundesregierung bei der bayerischen sei dahin beantwortet worden, daß man in Bayern zur Zeit nicht beabsichtige, den Absolventen der Realgymnasien und der lateinlosen höheren Schulen die Zulassung zum juristischen Studium zu bewilligen. Es seien in dieser Frage primär das Justizministerium und das Ministerium des

1) Der obige Aufsatz erschien am 19. August v. J. in Nr. 385 und 386 der Kreuzzeitung. Auch gegenwärtig dürften manche den Wunsch haben, zu überschauen, wie es abgesehen von Preußen in den größeren deutschen Staaten mit der Lösung der Berechtigungsfrage steht. Da nun dieselbe unseres Wissens in keinem dieser Staaten seither in ein anderes Stadium getreten ist, so lassen wir den Zeitungsartikel hier ohne jede erwähnenswerte Aenderung wieder abdrucken.

Innern zuständig; er (der Kultusminister) habe aber keinen Grund, der bezeichneten Auffassung jener beiden Ministerien entgegenzutreten, da auch seine persönliche Ansicht damit übereinstimme. Ferner erklärte er, daß es nach seiner Ueberzeugung bezüglich der Kandidaten des höheren Lehramts bei den bisherigen Vorbildungsbedingungen bleiben werde, d. h. daß die facultas docendi in klassischer Philologie auch ferner nur denjenigen werde gegeben werden, die das gymnasiale Reifezeugnis sich erworben hätten (womit nach dem bayerischen Reglement gesagt ist, daß auch von dem deutschen und geschichtlichen Unterricht im Gymnasium diejenigen ausgeschlossen sein werden, die die Gymnasialmaturität nicht erlangt haben). Endlich bemerkte der Minister, daß die preußischen Realgymnasial- und Oberrealschul-Abiturienten allerdings an den Universitäten immatrikuliert werden würden, auch wenn sie Jura studieren wollten, daß aber die verschiedenartige Behandlung von Bayern und Nichtbayern in dieser Hinsicht durchaus kein Bedenken zu erregen brauche, weil die außerbayerischen Juristen nicht zu den bayerischen Examina zugelassen würden und auch die Freizügigkeit der Juristen zwischen den deutschen Staaten weder bestehe, noch in weiten Kreisen gewünscht werde. — In derselben Sitzung äußerte sich Kammerpräsident v. Orterer ausführlich über die Frage der Berechtigungen. Nachdem er bemerkt, daß ihm aus der Gleichwertigkeit der höheren Schularten nicht die Gleichberechtigung ihrer Absolventen zu folgen scheine, da zwar der realistische wie der humanistische Weg zu seinem Ziele führe, aber nicht der eine zum Ziele des anderen, dankte er der Regierung für die von ihr eingenommene Haltung und äußerte nur die Besorgnis, daß, wenn Nichtbayern, welche nur ein Realgymnasium oder eine Oberrealschule besucht hätten, zu den juristischen Vorlesungen an den bayerischen Universitäten zugelassen würden, dadurch an diesen das Niveau der Lehrweise allmählich herabgedrückt werden könne. Weiterhin sprach er die Meinung aus, daß die lateinischen und griechischen Ergänzungskurse an den preußischen Universitäten nicht zureichen würden, um den ohne lateinische und griechische Vorkenntnisse auf die Hochschule kommenden Studenten das zu geben, was sie für ein wissenschaftliches Studium der Jurisprudenz brauchten, und betonte dabei, daß schon die einleitenden juristischen Vorlesungen altphilologische Kenntnisse voraussetzen müßten. — Von einer Seite wurde ein anderer Standpunkt vertreten, die realistische Bildung, welche das Gymnasium gebe, als ganz mangelhaft bezeichnet und erklärt, es genüge diese Anstaltsgattung gegenwärtig für die meisten Berufsarten nicht. Was die Vorbildung für das Rechtsstudium betreffe, so seien die alten Sprachen ja allerdings für den notwendig, der sich mit Rechtsgeschichte oder römischem Recht beschäftigen wolle, aber für den Verwaltungsbeamten sei entschieden notwendiger die Kenntnis der Realien, als die des Latein; auch werde es gut sein, wenn neben den Richtern mit Gymnasialbildung solche mit realistischer Bildung säßen. Wogegen von anderer Seite darauf hingewiesen wurde, wie entfernt der Lehrplan des humanistischen Gymnasiums in neuerer Zeit von Einseitigkeit sei, wie viele Zeit er gerade auch den sogenannten realistischen Unterrichtsgegenständen zuweise. Den Schülern allerlei Kenntnisse auf allen möglichen Gebieten zu verschaffen, das freilich sei Aufgabe des Gymnasiums nicht: es sei eine Bildungsanstalt, welche die Grundlage für Weiterbildung nach verschiedenen Richtungen schaffen solle.

In der Sitzung des Plenums der 2. bayerischen Kammer vom 17. und 18. Juni schloß sich dann an das Referat über die Verhandlungen des Finanzausschusses eine sehr eingehende Debatte an, bei der sich die Mitglieder des Zentrums wie der liberalen Partei beteiligten. Es wurde hier mehrfach betont, daß sich keineswegs etwa der pädagogische Standpunkt mit dem politischen decke. Pädagogische Ansichten konnte man drei unterscheiden. Ein rechtskundiger Bürgermeister und der Direktor einer Kgl. Lehrerbildungsanstalt befürworteten leb-

haft, daß auch das juristische Studium den Realgymnasialabiturienten eröffnet werde. — Ein Gymnasialprofessor sprach die Ansicht aus, daß wohl ein mittlerer Weg zwischen Gymnasium und Realgymnasium gefunden werden könne mit Beibehaltung des obligatorischen Griechisch, in dem doch das Schwergewicht der klassischen Schulstudien liege, aber mit Hinzunahme weiteren realistischen Unterrichtsstoffes, und daß diesen Weg dann die Aspiranten zu allen gelehrten Berufsarten betreten sollten. — Die übrigen Redner (abgesehen von einem, dessen Stellung zu der Hauptfrage nicht deutlich aus seinem Votum erhellt), ein akademisch gebildeter Gutsbesitzer, ein Domkapitular, ein Oberlandesgerichtsrat, ein Religionsprofessor, ein Arzt, ein Domdekan, erklärten sich sämtlich dafür, daß die Vorbildung welche die humanistischen Gymnasien gäben, auch weiterhin die einzige für künftige Juristen zugelassene sein solle, äußerten in dringender Weise den Wunsch, daß Bayern in dieser Angelegenheit sich nicht durch Preußen beeinflussen lassen möchte, und empfahlen der Regierung teilweise (so der Gutsbesitzer und der Arzt) sogar das Einschlagen einer retrograden Richtung mit dem Ausdruck des Bedauerns darüber, daß die Realgymnasialabiturienten zum medizinischen Studium zugelassen seien. Zugleich wurde von einigen dieser Redner ausdrücklich eine weitere Belastung des Gymnasiums mit realistischem Bildungsstoff als unzweckmäßig bezeichnet. — Der Minister wiederholte im wesentlichen seine vor dem Finanzausschuß abgegebene Erklärung.

Sollte aber jemand fragen, ob nicht etwa eine Aenderung der Sachlage in Bayern bei dem in der Leitung des Kultusministeriums eingetretenen Wechsel zu erwarten sei, so scheint eine verneinende Antwort gegeben werden zu müssen im Hinblick auf die entschiedene Stellungnahme des Justizministers und des Ministers des Innern in der Juristenfrage und mit Rücksicht auf die bei der großen Majorität der zweiten Kammer herrschende Ueberzeugung. Zu dem den bayerischen Realgymnasialabiturienten jüngst eröffneten medizinischen Studium und Beruf und zu dem, was ihnen schon seit einer Reihe von Jahren offen stand, dem Studium und Oberlehrerexamen für die Fächer der modernen Sprachen, der Mathematik und der Naturwissenschaften, werden diese jungen Männer auch fernerhin zweifellos zugelassen werden; aber wann und ob je zu anderen Universitätsstudien, darüber ist es besser keine Prophezeihung auszusprechen. Beachtenswert scheint übrigens bei der Beurteilung des Standes der ganzen Angelegenheit in Bayern, daß dort neben 43 humanistischen Gymnasien nur vier Realgymnasien existieren und daß zwei von den sechs im Jahre 1864 gegründeten Anstalten dieser Art, obgleich die Berechtigungen ihrer Abiturienten nicht wesentlich verschieden von denen der preußischen Realgymnasialabiturienten waren, im Lauf der siebziger Jahre an Frequenz dermaßen abnahmen, daß man sich veranlaßt sah, sie eingehen zu lassen.

Wie aber stehts mit den höheren lateinlosen Schulen Bayerns? Einen Oberbau zu den sechsklassigen Realschulen bilden vier Industrieschulen, die insofern den drei obersten Klassen der Oberrealschulen in Preußen und anderwärts entsprechen, sich aber von diesen dadurch unterscheiden, daß sie zwar nach ihrer neueren Organisation auch allgemeine Bildung vermitteln, doch immer noch vorwiegend Fachbildung geben. Ihre vornehmste Aufgabe ist, zu den Studien auf technischen Hochschulen vorzubereiten, und sie erfüllen diese nach dem Urteil von Professoren des Münchener Polytechnikums ganz befriedigend. So wird der jüngst von einer Seite gemachte Vorschlag, sie nach Art des preußischen Oberrealschulunterrichts umzugestalten, schwerlich verwirklicht werden (auch die von der Stadt Ludwigshafen vor kurzem eingereichte Petition, daß die dortige Kgl. Realschule zu einer Oberrealschule ausgebaut werden möchte, was offenbar den Petenten wegen der in Mannheim befindlichen Oberrealschule wünschenswert

erscheint, hat schon oder wird wahrscheinlich einen abschlägigen Bescheid erhalten). Bewahren aber die bayerischen Industrieschulen ihren gegenwärtigen Charakter, so ist damit wohl auch eine negative Entscheidung über die Zulassung ihrer Abiturienten zu den sogenannten gelehrten Berufsarten gegeben. Nur, was bisher in dieser Richtung gestattet war, wird auch künftig sicher gelten, daß nämlich die Industrieschulabsolventen zu der Oberlehrerprüfung für Mathematik und Naturwissenschaften zugelassen werden, wenn ihr Abgangszeugnis hervorragend gut lautet.

In Sachsen wurde die Frage, ob die Realgymnasialabiturienten zum juristischen Studium und Beruf zuzulassen seien, von der zweiten Kammer am 14. Mai v. J. verhandelt. Der Vizepräsident Opitz sprach den Wunsch aus, daß diese Zulassung auch weiterhin durch das Reifezeugnis eines humanistischen Gymnasiums bedingt sein solle. Den Fortschritt der Realgymnasien erkenne er an und begrüße ihn wegen der praktischen Berufsarten, nicht aber dürfe aus ihm gefolgert werden, daß die Berechtigungen der Realgymnasialabiturienten auf die juristische Laufbahn auszudehnen seien. — Der Kultusminister v. Seydewitz erklärte, gleichfalls auf dem Standpunkt zu stehen, daß das Maturitätsexamen eines humanistischen Gymnasiums für das juristische Studium Bedingung sein müsse, und teilte mit, daß die sächsische Regierung sich zwar in Anbetracht der Fühlung, die zwischen der preußischen und sächsischen Unterrichtsverwaltung herrsche, eingehend mit der berührten Frage beschäftigt habe, sich aber nicht habe entschließen können, die bisherigen Bestimmungen aufzugeben: sie halte die ganze Frage auch nicht für dringlich und sei der Meinung, daß es angezeigt sei, sich gerade auf dem Gebiete der Schule und der Jugenderziehung von allem Hasten und Experimentieren fernzuhalten und blos nach reiflicher Erwägung stetig vorzugehen. Nur dafür sei gesorgt worden, daß auswärtige Studierende, auch wenn sie nur das Reifezeugnis eines deutschen Realgymnasiums oder einer preußischen Oberrealschule besäßen, auf der sächsischen Landesuniversität zu den juristischen Studien zugelassen werden könnten. — Für die gleiche Behandlung auch sächsischer Abiturienten von Realgymnasien trat mit Hinweis auf die guten Leistungen dieser Anstalten der Abg. Enke ein.

In der ersten sächsischen Kammer erklärte am 2. Juni Geheimrat Professor Wach, es sei die Ueberzeugung der ganzen Leipziger Juristenfakultät, daß die humanistische Vorbildung für den juristischen Beruf unerläßlich sei. Eine den Realgymnasien günstige Meinung sprach demgegenüber Oberbürgermeister Beutler von Dresden aus. Der Unterrichtsminister äußerte sich in gleichem Sinne wie in der zweiten Kammer.

Für Zulassung zum Oberlehrerexamen in den Fächern der Mathematik, Erdkunde, der Naturwissenschaften und modernen Fremdsprachen genügt in Sachsen auch das Reifezeugnis eines deutschen Realgymnasiums. Aber weiter in dieser Richtung scheint man bei den Bestimmungen über die Prüfung für das höhere Lehramt nach dem, was wir hören, nicht gehen zu wollen, wenn auch die Realgymnasialabiturienten zu den Studien aller Disziplinen der philosophischen Fakultät durch ministerielle Verordnung zugelassen sind.

Die Frage nach den Rechten der Oberrealschulabiturienten existiert in Sachsen ebenso wenig wie in Bayern, da das sächsische Schulwesen keine neunklassigen lateinlosen Anstalten besitzt, sondern nur sechsklassige Realschulen. Ob neunjährige aus den drei Realgymnasien, die das Frankfurter System angenommen haben, als Nebenzweig erwachsen werden, bleibt abzuwarten.

In Württemberg wird aller Wahrscheinlichkeit nach (entsprechend einem Majoritätsbeschluß im Kultministerium) den Realgymnasialabiturienten auch die

speziell juristische Laufbahn eröffnet werden. „Die speziell juristische“ sagen wir mit Rücksicht auf die sogenannten Regiminalisten und Kameralisten. Denn während in anderen deutschen Staaten der Studiengang derer, die sich später der Tätigkeit im Gerichtswesen oder im Finanzfach oder in der sonstigen Staatsverwaltung widmen, entweder der gleiche ist, oder sich doch nur in zwei Wege teilt, findet in Württemberg eine Dreiteilung schon auf der Universität statt: die Kameralisten streben alle zum Finanzfach, die Regiminalisten zu den eigentlichen Regierungsämtern. Wenn nun in dem Lande, das in Schulsachen im allgemeinen konservativer als andere gesinnt ist, auch Juristen aus dem Realgymnasium werden hervorgehen dürfen, so hat dies einmal den Grund, daß dieser Vorbildungsweg bisher schon den Regiminalisten und den Kameralisten gestattet war, und daß man bereits seit einiger Zeit dahin strebt, die an die Aspiranten der drei Karrieren zu stellenden Forderungen gleichartiger zu gestalten. Dann aber ist auch zu bedenken, daß die drei Realgymnasien Württembergs mit lateinischem Unterricht in ungleich reicherem Maße ausgestattet sind, als irgendwelche andere Anstalten dieser Gattung.

Die Frage dagegen, ob aus den acht württembergischen Oberrealschulen (die, wie die dortigen Gymnasien und Realgymnasien, die Knaben mit acht Jahren aufnehmen und zehn Jahreskurse umfassen) zu einem der drei genannten Berufszweige übergegangen werden könne, ist bisher im Kultministerium von niemand auch nur aufgeworfen worden. Die Abiturienten dieser Anstalten werden wahrscheinlich auch fernerhin, wie bisher, unter den sogenannten gelehrten Berufsarten nur das höhere Lehramt für Mathematik und Naturwissenschaften, sowie das für moderne Fremdsprachen wählen können, und werden zur Prüfung für das letztere auch nur dann zugelassen werden, wenn sie ein Zeugnis über das erfolgreiche Bestehen der gymnasialen Reifeprüfung im Lateinischen nachträglich beibringen. Realgymnasialabiturienten werden in Württemberg ohne weiteres auf Lehrbefähigung in den neueren Fremdsprachen wie auf die in Mathematik und Naturwissenschaften geprüft, wenn sie ein Maturitätszeugnis von ihrer Schule besitzen.

In Baden ist die Frage der Berechtigungen der Realschulabiturienten am 4. Juli von der 2. Kammer verhandelt worden. Der Abgeordnete Dr. Heimburger (Professor an der Karlsruher Oberrealschule) und Genossen hatten den Antrag eingebracht, die Berechtigungen, welche mit der Absolvierung eines Realgymnasiums und einer Oberrealschule verknüpft sind, nach dem Vorgange Preußens zu erweitern, und der Kammer lag ein Bericht ihrer Budgetkommission vor, in dem es heißt: „Die Kommission ist zwar der Ansicht, daß den künftigen Studierenden die Wahl des Bildungsweges offen gehalten werden müsse und daß insbesondere den Zöglingen der Realmittelschulen der Weg zu den auf den Universitäten gelehrten Wissenschaften und den auf dem Studium derselben fußenden gelehrten Berufen nicht verschlossen werden dürfe. Sie glaubt aber andererseits auch, daß die zum Studium eines bestimmten Faches nötigen Vorkenntnisse vor Antritt dieses Studiums erworben sein sollten und daß die Frage, ob der Staat sich hierüber eine Kontrolle vorbehalten solle oder ob er das der Verantwortlichkeit des einzelnen überlassen könne, für jedes einzelne Fach besonders zu prüfen sei.“ Und am Schluß wird beantragt: „Das Haus wolle dem Antrag der Abgeordneten Dr. Heimburger und Genossen in dem Sinne seine Zustimmung erteilen, daß a) den Abiturienten des Realgymnasiums zu den bereits vorhandenen Berechtigungen auch jene zum Studium der Rechtswissenschaft und des höheren Lehrfachs ohne Einschränkung gewährt werde, b) den Abiturienten der Oberrealschule die gleichen Berechtigungen verliehen werden, jedoch mit

Nachweis hinreichender Kenntnisse im Lateinischen geknüpft sein soll." — Nach der Empfehlung dieses Antrages durch den Abgeordneten Heimburger gab der Präsident des Ministeriums der Justiz, des Kultus und des Unterrichts, Freiherr v. Dusch, namens der Großherzoglichen Regierung folgende Erklärung ab: „Durch die in Preußen erfolgte Zulassung der Abiturienten der Realgymnasien und der Oberrealschulen zum juristischen Studium und zu den juristischen Staatsprüfungen ist die Berechtigungsfrage in ein neues Stadium eingetreten. Die Großherzogliche Regierung betrachtet es als ihre Pflicht, in Abwägung aller ihrer Pflege anvertrauten Interessen sorgfältig zu prüfen, ob es sich empfiehlt, dem Vorgehen Preußens zu folgen, und ob im Falle des Anschlusses an dieses Vorgehen den Abiturienten der Oberrealschulen auch die Zulassung zu den Staatsprüfungen im Bau-, Ingenieur- und Forstfache zuzugestehen sei. Zur Vorbereitung der Entschließung der Großherzoglichen Regierung bedarf es zunächst eingehender Erwägungen der beteiligten Ressorts. Auch scheint eine Verläßigung darüber geboten, ob und welche Folge die anderen größeren Bundesstaaten dem Vorgehen Preußens etwa geben. Die Großherzogliche Regierung ist daher außer Stande, jetzt schon Stellung zu dem Antrage der Herren Heimburger und Genossen zu nehmen." Hierzu fügte der Minister zunächst die Bemerkung, es sei beabsichtigt, eine Konferenz von Vertretern aller beteiligten Ministerien zusammenzurufen, und es solle da der Versuch gemacht werden, eine Einigung der widersprechenden Interessen herbeizuführen. Seinerseits möchte er, fuhr er fort, der Hoffnung Ausdruck geben, daß bei dieser Konferenz die Meinung der Unterrichtsverwaltung, wie sie früher mehrfach dargelegt worden, Berücksichtigung finden und daß, wenn auch nicht in dem Maße, wie es in der Resolution gewünscht werde, sondern in beschränktem Maße den Wünschen der Oberrealschulen entsprochen werden könne. Die letztere Bemerkung erklärt sich, ebenso wie die in dem Regierungsbescheid über die Oberrealschulabiturienten gemachte dadurch, daß bisher in Baden trotz mehrfacher dahin zielender Meinungsäußerungen der 2. Kammer diese Abiturienten auch zu den Staatsprüfungen im Bau-, Ingenieur- und Forstfache nicht zugelassen waren infolge des Widerstrebens nicht der Unterrichtsverwaltung, aber der anderen beteiligten Ressorts und wegen der Einsprache, welche von Professoren des Polytechnikums und von Vertretern der technischen Berufe erhoben worden war. Bezüglich der Zulassung von Abiturienten der realistischen Schulen zum *juristischen* Studium und Beruf bemerkte der Minister, Erhebungen hätten ergeben, daß mehrere größere Bundesstaaten, so Bayern und Hessen, nicht geneigt seien, dem Beispiele Preußens zu folgen. Uebrigens wünsche Preußen nach den Ausführungsbestimmungen zu der betreffenden Verordnung auch Kenntnisse im Griechischen bei den Juristen. Die persönliche Ansicht des Ministers geht ebenfalls dahin, daß die volle humanistische Bildung für den Juristen das Richtige sei: die Regierung erkenne selbstverständlich die Gleich*wertigkeit* der Ausbildung in den verschiedenen neunjährigen Anstalten an; aber bei der Berechtigungsfrage müsse doch auch die *Ungleichartigkeit* der verschiedenen Bildungslinien berücksichtigt werden. Zu begrüßen sei, daß auch der Antrag Heimburger die Nachholung der fehlenden Sprachkenntnisse nicht auf die Universität verlegt wissen wolle. Gegen den Wunsch, daß Realgymnasial- und Oberrealschulabiturienten in weiterem Umfang als bisher zum höheren *Lehrfach* zugelassen würden, hat sich, wie der Minister mitteilte, die philosophische Fakultät der Heidelberger Universität erklärt. Das gleiche werde voraussichtlich auch die in Freiburg tun. (Bis jetzt sind die Realgymnasialabiturienten in Baden ohne weiteres nur zur Oberlehrerprüfung für Mathematik, Naturwissenschaften und moderne Fremdsprachen zugelassen worden, die Oberrealschulabsolventen nur zu der für mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Die bedingungslose Zulassung zu allen Arten der höheren Lehramtsprüfung befürworteten warm auf

einer Konferenz des vorigen Jahres die Vertreter des Vereins der badischen akademisch gebildeten Lehrer, aber die Mitglieder der Oberschulbehörde und die anwesenden Hochschullehrer verlangten die Aufrechterhaltung der seitherigen Bestimmungen und die eventuelle Bestehung von Ergänzungsexamina vor dem Beginn des eigentlichen Fachstudiums). — In der folgenden Debatte sprachen vier Abgeordnete, darunter ein Gymnasialprofessor, für den Antrag Heimburger, ein Techniker gegen denselben. Schließlich wurde er gegen zwei Stimmen angenommen.

Wenn wir schließlich noch einen Blick auf Oesterreich werfen, so finden wir eine wesentlich andere Sachlage. Dort bereiten zu allen Universitätsstudien lediglich die achtjährigen Gymnasien mit obligatorischem sechsjährigem Griechisch (vierjährige Unter- und vierjährige Obergymnasien) vor, zu den technischen aber siebenjährige lateinlose Realanstalten. Wer nach Absolvierung einer Schule der letzteren Art sich Universitätsstudien zuwenden will, muß der Regel nach vor Antritt derselben eine Ergänzungsprüfung im Lateinischen, Griechischen, der alten Geschichte und der philosophischen Propädeutik bestehen, mit Ausnahme derer, die sich zu mathematischen und naturwissenschaftlichen Lehrern ausbilden wollen: denn diese können ohne weiteres auch mit einem Realschulmaturitätszeugnis ihre Studien an einer Universität beginnen, können indes Verwendung später nur an einer Realschule finden. — Was aber in Oesterreich Realgymnasium heißt, ist etwas ganz anderes, als was wir so nennen: es ist dort der Name für vierklassige Anstalten, die sich vom Untergymnasium nur in der Hinsicht unterscheiden, daß für die Schüler, welche später nicht in den Kurs des Obergymnasiums, sondern in den der oberen Realschulklassen übertreten wollen, dadurch gesorgt ist, daß sie statt des griechischen Unterrichts den in einer modernen Fremdsprache und im Zeichnen erhalten. Nebenbei bemerkt, ist die Zahl dieser österreichischen Realgymnasien im Laufe der letzten Jahre fortwährend zurückgegangen und jetzt stark vermindert. — Eine Aenderung in dieser Unterrichtsorganisation, mit der man im Allgemeinen gute Erfahrungen gemacht, erscheint nach dem, was wir hören, sehr erwünscht nur bezüglich der Dauer des Realschulkurses. Es ist wiederholt gefordert worden, daß dieser um ein Jahr verlängert werde, weil gegenwärtig von den Schülern mit zu großer Hast und Ueberbürdung gearbeitet werden müsse, um das vorgesteckte Ziel zu erreichen.

U.

Die neuerdings vorgeschlagene Schulordnung für Schweden.

Bei der Einrichtung der schwedischen Einheitsschule versuchte man die Lehrkurse auf gewissen Stufen zu einer gewissen Abrundung zu bringen, damit der Uebertritt aus der Schule in das Leben vor der Maturitätsprüfung erleichtert würde.

Es zeigte sich aber bald, daß damit für die früher Austretenden schlecht gesorgt war. Sie wollten oft nicht gerade an den angegebenen Stufen austreten.

Die Unzufriedenheit wurde allgemein. Am 6. Mai 1899 verlangte der Reichstag von der Regierung für die vollständigen und fünfklassigen „Allgemeinen Lehranstalten" einen Vorschlag zur Einrichtung einer öffentlich kontrollierten Abgangsprüfung mit gewissen Berechtigungen für die Schüler, die in dem Alter von 15—16 Jahren ihren Schulkurs beendigen wollen.

Ein Komitee unter dem Vorsitz vom Universitätsprofessor Fries (Botaniker) wurde am 26. Mai 1899 von der Regierung einberufen. Dieses Komitee hat am 6. Dezember 1902 der Regierung einen Vorschlag zur Reorganisation des ganzen Schwedischen Schulwesens unterbreitet. Aus dem [illegible]ngreichen Gut-

achten, nebst Beilagen und Reservationen VII und 1043 Seiten in Quart[1]), teilen wir Folgendes mit:

Das Komitee bestätigt, daß etwa drei Viertel der Schüler vor der Maturitätsprüfung abgehen. Wegen dieser großen Anzahl muß die Unterstufe so organisiert werden, daß sie eine abgeschlossene bürgerliche[2]) Bildung gibt. Das Komitee fordert eine sechsjährige Realschule, deren fünf erste Klassen für alle gemeinsam sind. Nach der fünften Klasse gabelt sich die Schule so, daß die sechste Klasse der Realschule eine selbständige, von Forderungen des Gymnasiums freigehaltene Abschließung der bürgerlichen Bildung und eine direkte Vorbereitung für das Realschulreifeexamen gibt und neben dieser sechsten Realschulklasse ein vierjähriges Gymnasium die Grundlage für Studien an der Universität und an höheren Fachschulen gibt, indem es für das Studentenexamen vorbereitet.

Die wissenschaftliche Bildung soll auf die in den fünf ersten Klassen gegebene bürgerliche Bildung gegründet werden.

Die Realschule wird vom Komitee mit den folgenden allgemeinen Zügen charakterisiert: die Realschule ist einheitlich; das Latein ist ausgeschlossen; Deutsch und Englisch sind obligatorisch, Französisch (in 5 und 6) Freifach; die nationalen Bildungselemente werden gestärkt; der Unterricht wird im ganzen unter genauerer Berücksichtigung der Bildungsbedürfnisse unserer Zeit und der allseitigen Entwickelung der Schüler gestaltet; der Unterricht hat ein mehr praktisches Ziel bekommen; der Unterrichtsplan eignet sich auch für Schulen, wo Knaben und Mädchen zusammen unterrichtet werden („Samskolor").

Für die Realschule wird folgender Stundenplan vorgeschlagen:

Unterrichtsfächer	Kl. 1	2	3	4	5	6	Sa.
Religion	3	3	3	2	2	2	15
Schwedisch	5	5	6	4	3	4	27
Deutsch	6	(—1)6	6	(+1)5	(+1)4	3	30
Englisch	—	—	—	(—1)5	(—1)5	4	14
Geschichte	2	3	3	3	3	4	18
Geographie	2	(+1)3	(—1)2	(+1)2	(+1)2	2	13
Mathematik . . .	4	5	5	5	(+1)5	5	29
Naturlehre	2	2	2	(—1)2	(+1)4	4	16
Kalligraphie . . .	2	2	1	—	—	—	5
Zeichnen	1	1	(+1)2	2	2	2	10
Sa. in der Woche	27	30	30	30	30	30	

1) Drei in typographischer Hinsicht musterhafte Bände mit dem Titel: Betänkande afgifvet den 8. december 1902 af den för utredning af vissa fraagor rörande de allmänna läroverken den 26. Maj 1899 i naader tillsatta kommitté. Stockholm, Is. Marcus' boktr.-aktiebolag 1902. (Wir bitten um Entschuldigung, daß wir hier und weiterhin, wo schwedische Wörter mit dem Laute, der dem a im englischen fall entspricht, vorkommen, diesen in dänisch-norwegischer, nicht in schwedischer Weise haben bezeichnen lassen, weil die Offizin die schwedische Bezeichnungsweise in Petit nicht besaß.) Der erste Band enthält nach einer interessanten historischen Uebersicht über die Entwicklung der schwedischen Allgemeinen Schulen und nach Darlegung allgemeiner Gesichtspunkte die Vorschläge für Gestaltung der Realschulen und der Gymnasien, sowie für Ausdehnung des Schuljahres und die den Anstrengungen der Schüler zu ziehenden Grenzen; der zweite Band unter anderem Geschichtliches sowie Vorschläge bezüglich der ökonomischen Stellung der Lehrer und zehn Sondergutachten; der dritte eine Anzahl von veranschaulichenden Tabellen und statistischen Untersuchungen. U.

2) Der Verfasser dieses Berichts, der Rektor des Almänna läroverk in Falun, schreibt „mitbürgerlich", doch dem schwedischen medborgerlig (wie es einem Mitbürger geziemt) entspricht in Verbindung mit bildning unser „bürgerlich" ohne Präposition. U.

Die Ziffern in den Klammern für Kl. 2—5 bedeuten eine Vermehrung (+) oder Verminderung (—) im Vergleich mit dem jetzigen Stundenplan.

Die durch das Bestehen des Realschulreifeexamens erworbenen Berechtigungen sind genau angegeben: die für reif erklärten sind befugt einzutreten in die Post, das Telegraphenamt, die Eisenbahn, in gewisse Forstschulen, Landwirtschaftsschulen, Bergschulen, Zahnarztschulen, Handelsinstitute, in das pharmaceutische Institut, in die dritte Klasse der Volksschullehrer- und -lehrerinnenseminare, in das gymnastische Institut (Turnlehrerbildungsanstalt), in die Reichsbank u. s. w.

Das Gymnasium umfaßt zwei Linien, ein Realgymnasium ohne Latein und ein Lateingymnasium, die aber in neun Fächern dieselben Kurse haben und deren Schüler auch im allgemeinen zusammen unterrichtet werden sollen.

Das Latein wird auf vier Jahre beschränkt: „die Anordnung einer nach der Empfänglichkeit der Altersstufe abgepaßten einheitlichen Schule für die Mitteilung einer allgemeinen bürgerlichen Bildung macht das notwendig.“ [1]) Uebrigens findet das Komitee, die Frage von der Beschränkung des Lateins auf das Gymnasialstudium sei, theoretisch betrachtet, ausdebattiert, und äußert sich daher über diesen Punkt kurz. „Das Latein ist nicht mehr die universale Sprache der Wissenschaft. Auch ist, wenn jemals, doch jetzt nicht mehr das Latein die vorzüglichste Denkgymnastik und als solche für die höhere Bildung unerläßlich, nachdem die modernen Fächer so pädagogisch bearbeitet sind, daß sie als formale Bildungsmittel das Latein ersetzen können und es in gewissen Fällen übertreffen. Für sprachwissenschaftliche Studien im allgemeinen ist ein gründliches Studium des Lateins auch nicht notwendig. Nachdem man nämlich zur Einsicht davon gekommen ist, daß die Sprache in und mit dem sprechenden Individuum lebt und daß daher die gesprochene Sprache in erster Linie der Gegenstand der Forschung sein soll, ist die Sprachwissenschaft völlig umgestaltet worden, was auch seine wohltuenden Wirkungen auf den Unterricht an den Schulen ausgeübt hat. Die modernen Sprachen, insofern sie allseitiger die sprachlichen Lebensäußerungen beleuchten, sind eine bessere Grundlage für fortgesetzte Studien als das Latein, das als eine tote und erstarrte Sprache dem nicht entgehen kann, eine falsche oder wenigstens einseitige Auffassung des eigentlichen Wesens der Sprache beizubringen.“ [2]) — Muß aber das Latein nicht wegen seines Bildungsinhalts oder um den Schülern Kenntnis von der antiken Kultur beizubringen, damit sie die Kultur ihrer eigenen Zeit fassen können, eine dominierende Stellung einnehmen? Muß man es nicht behalten, damit Schweden imstande sein wird, mit den übrigen Kulturländern gleichen Schritt zu halten? „Nein“, sagt das K. „Klassische Bildung ist eine *sachliche* Kenntnis, die Kenntnis von den gesellschaftlichen Verhältnissen, den Sitten und Gebräuchen, kurz der geistigen und materiellen Kultur der antiken Völker. Selten aber oder niemals resultiert aus dem Lateinunterricht eine solche Bildung, er ist heutzutage überwiegend formell

1) Anordnandet af en efter aaldersstadiets mottaglighet afpassad, enhetlig skola för bibringande af allmän medborgerlig bildning gör det nödvändigt (I S. 241). Freier: „Die Beschränkung des Lateinunterrichts auf 4 Jahre wird zur Notwendigkeit, wenn man Einheitsschulen zur Vermittelung einer allgemeinen bürgerlichen Bildung errichtet, die dem Verständnis der Altersstufe entsprechend gestaltet sind.“ U.

2) Dieser wunderlichste unter den obigen wunderlichen Aussprüchen lautet im Original (Bd. I S. 243): Med den förändrade uppfattning i afseende paa spraakvetenskaplig metod, som numera gör sig gällande, äro de moderna spraaken, saasom mera allsidigt belysande de spraakliga lifsyttringarna, en bättre grundläggning för fortsatta studier än latinet, hvilket saasom ett dödt och stelnadt spraak ej kan undgaa att bibringa en falsk eller aatminstone ensidig uppfattning af spraakets egentliga väsen. Die obige Uebersetzung ist also durchaus genau, nur daß die ersten Worte weggelassen sind, die sehr wohl wegbleiben konnten: „Mit der veränderten Auffassung in Hinsicht auf sprachwissenschaftliche Methode, die sich nunmehr

sprachlicher Art, es ist der Kampf mit der sprachlichen Form, der hauptsächlich die Kräfte der Schüler in Anspruch nimmt. Wäre das Beibringen einer klassischen Bildung in unseren Schulen eine unerläßliche Bedingung für die Beibehaltung und Steigerung der höheren Kultur, so wäre es schon jetzt übel damit bestellt; und doch wird man sagen können, daß Schweden seinen Platz unter den Kulturstaaten wohl verteidigt."

„Mit dem Angeführten hat aber das K. keineswegs sagen wollen, daß das Latein an den Allgemeinen Lehranstalten entbehrlich sei. Das K. ist im Gegenteil davon lebhaft überzeugt, daß das Latein noch heute für die wissenschaftliche Arbeit auf verschiedenen Gebieten eine Bedeutung hat, die man nicht unterschätzen darf. Die Zeit, wo die Römersprache die Sprache der Wissenschaft war, liegt nämlich nicht sehr weit hinter uns. Wer nicht nur strebt, sich die Erfolge der jetzigen Wissenschaft anzueignen, sondern auch einigermaßen oder teilweise dieselbe in ihrer geschichtlichen Entwicklung zu überschauen, muß daher so gerüstet sein, daß nicht seine Unbekanntschaft mit der wissenschaftlichen Sprache der älteren Zeiten für seine wissenschaftliche Forschung ein Hindernis ist. In den Wissenschaften, die alte Ahnen haben, ist die Lateinkenntnis wohl mehr oder weniger notwendig, um an die Quellen gehen zu können, wo man das Erforderliche findet. Aber wie die Bedeutung des Lateins in dieser Beziehung das Beibehalten desselben in dem Unterrichtsplane der Allgemeinen Lehranstalten motiviert, so muß der genannte Umstand auch für die Gestaltung und das Ziel des Lateinunterrichts bestimmend sein. Mit anderen Worten, das Latein soll an den Allgemeinen Lehranstalten studiert werden, um die Schüler in den Stand zu setzen, eventuell mit Hilfe eines Wörterbuches einen lateinischen Text zu verstehen. Da indessen aller sprachliche Unterricht zugleich ein sachlicher sein soll, soll der Schüler, indem er zu übersetzen geübt wird, auch seine Aufmerksamkeit auf den Inhalt des Gelesenen richten."

Im Jahre 1895 wurde das Lateinthema in der Reifeprüfung durch eine schriftliche Uebersetzung aus dem Latein ins Schwedische ersetzt. Nun schlägt das Komitee vor, daß alle Uebersetzungen ins Latein aus dem Lehrplan wegfallen.

Endlich weist das K. auf die Bestrebungen in Norwegen, Dänemark, Rußland und Preußen hin, die klassischen Sprachen in den Schulen einzuschränken oder gar daraus auszuschließen.

Das Ziel des Lateinunterrichts wird so angegeben: Befähigung einen leichteren lateinischen Prosaiker zu übersetzen, mündlich und schriftlich; einige Kenntnis der römischen Literatur, durch das Lesen von ausgewählten leichteren Stücken klassischer Autoren (Poeten und Prosaiker) gewonnen; einige Kenntnis von der römischen Kultur, im Zusammenhange mit dem Lesen der Autoren gewonnen; grammatische Kenntnis in dem für diese Ziele erforderlichen Maße.

Die vorgeschlagenen Klassenpensen sind für Klasse I: Leseübungen nach einem Elementarbuche, ausgewählte Stücke aus Cornelius Nepos oder Cäsar, das Wichtigste aus der Formenlehre, erforderliche Teile aus der Syntax, mündlich mitgeteilt; — für Klasse II: ausgewählte Stücke aus Cornelius Nepos, Cäsar oder Curtius, eine leichtere Episode aus Ovidius oder Virgil, die Formenlehre abgeschlossen und das Wesentlichste aus der Syntax, mündliche und schriftliche Uebungen; — für Klasse III: ausgewählte Stücke, teilweise ex tempore, aus Cäsar, Curtius oder Livius und aus Ovid oder Virgil, im Zusammenhange mit dem Textstudium Grammatik, Mythologie und Antiquitäten, jede zweite Woche eine schriftliche Uebersetzung aus dem Latein ins Schwedische, bald zu Hause, bald in der Schule angefertigt; — für Klasse IV: ausgewählte Stücke aus denselben Autoren wie in der III. Klasse, oder aus Sallustius oder Cicero,

nebst ausgewählten Liedern von Horatius, alles teilweise ex tempore. Grammatik, Mythologie, Antiquitäten und schriftliche Uebungen wie in Klasse III.

Das Griechische wird auf die zwei letzten Jahre des Gymnasiums beschränkt, wo es statt Mathematik und Zeichnen gewählt werden kann.

Für den griechischen Unterricht bezeichnet das K. als Ziel: einige Bekanntschaft mit einem leichteren Prosaiker und mit Homer; Kenntnis des Hauptsächlichsten von der griechischen Formenlehre und Syntax. Pensum für Klasse III: Leseübungen, Xenophons Anabasis begonnen, Formenlehre; für Klasse IV: von Xenophons Anabasis etwa 1½ Buch, eine Rhapsodie aus Homers Odyssee oder Iliade, die Formenlehre abgeschlossen, das Hauptsächlichste von der Syntax.

Das K. schlägt nun folgenden Stundenplan für das Gymnasium vor:

Unterrichtsfächer	Realgymnasium				Lateingymnasium			
	I.	II.	III.	IV.	I.	II.	III.	IV.
Religion	2	(−1) 1	2	2	2	(−1) 1	2	2
Schwedisch	(+1) 3	(+1) 3	(+1) 3	(+1) 3	(+1) 3	(+1) 3	(+1) 3	(+1) 3
Latein	—	—	—	—	6	6	(−1) 6	(−1) 6
Deutsch	(+1) 2	(+1) 2	(+1) 2	(+1) 2	(+1) 2	(+1) 2	(+1) 2	(+1) 2
Englisch	3	3	3	3	(−1) 2	(−1) 2	2	2
Französisch	(−4) —	4	4	4	(−4) —	4	4	4
Geschichte	3	(−1) 2	3	3	3	(−1) 2	3	3
Geographie	(+2) 2	(+1) 1	—	—	(+2) 2	(+1) 1	—	—
Mathematik	6	6	(−1) 6	7	4	4	5	5
Naturgeschichte	(+1) 2	(+1) 2	1	1	(+1) 2	(+1) 2	1	1
Physik	(+1) 3	2	(+1) 4	3	(+1) 2	1	2	2
Chemie	2	2	2	2	—	—	—	—
Zeichnen	(+1) 2	(−1) 2	2	2	2	2	(+1) 2	(+1) 2
Zahl der Stunden in der Woche	30	30	32	32	30	30	32	32

Griechisch: Die Schüler des Lateingymnasiums, die Griechisch zu lernen wünschen, erhalten in den zwei höchsten Klassen Unterricht darin an Stelle des Unterrichts in Mathematik und Zeichnen (in III 7 St., in IV 7 St.).

Philosophische Propädeutik erhält als Freifach je 1 St. in III und IV außerhalb des Stundenplanes.

Die Ziffern in den Klammern bedeuten eine Vermehrung (+) oder Verminderung (—) im Vergleich mit dem jetzigen Stundenplan der Reallinie und der Lateinlinie ohne Griechisch.

Zu bemerken ist noch Eines. Das K. schlägt, um Ueberbürdung zu vermeiden und größere Freiheit zu geben, für die III. und IV. Klasse des Gymnasiums eine sehr bedeutende Wahlfreiheit vor. Nur Religion und Schwedisch sind ganz obligatorisch; und wer Griechisch lernt, muß auch Latein und Deutsch studieren, weil sonst seine Reifeprüfung zu leicht würde. Sonst hat ein Schüler in den zwei höchsten Klassen — oder vielmehr der Vater für ihn — das Recht ein oder, wenn sie zusammen auf dem Stundenplan nicht mehr als 6 Stunden wöchentlich umfassen, zwei Fächer nach freier Wahl und ohne Kompensation auszuschließen. Ein Schüler auf dem Realgymnasium, der die Mathematik ausgeschlossen hat, hat doch das Recht, nach Beratung mit dem betreffenden Lehrer an den Partien des Lehrfachs teilzunehmen, die er nötig hat, um dem Unterricht in der Physik folgen zu können.

Das Schuljahr — jetzt 36 Wochen, eine Woche Osterferien einberechnet — ist um 2 Wochen verlängert.

Die obligatorische Ferienarbeit wird durch eine freiwillige, von den Lehrern empfohlene ersetzt.

Die Lehrstunden sollen 45 Minuten dauern, die Pausen 10 Minuten.

Die Frage der Lehrergehälter ist seit vielen Jahren von der zweiten Kammer des Reichstags mit der Reformfrage verbunden. Das K. schlägt folgenden Gehalt vor:

Adjunkt: 3,000; 3,500; 4,000; 4,500 Kr. } zwischen diesen Gehaltsgraden
Lektor: 4,000; 4,500; 5,000; 5,500 „ } liegen je 5 Jahre.
Direktor an einer vollst. Schule 5,500—6,000 Kr. } zwischen diesen Gehaltsgraden
Direktor an einer 6 kl. Realschule 4,500—5,000 „ } liegen je 10 Jahre.

Unter den in den Reservationen ausgedrückten Wünschen ist von der größten Bedeutung: 1. der Vorschlag von einem dreijährigen Gymnasium, 2. der Vorschlag von 13 Gymnasien mit sechsjährigem Lateinkursus und vierjährigem Kursus im Griechischen.

Vor dem 1. Mai sollen sich die Lehrer-Kollegien über den Vorschlag äußern.

Falun, 6. Februar 1903. D:r Enar Sahlin.

Mein Freund Sahlin schrieb mir bei Uebersendung vorstehenden Berichts: „Ich habe keine Reflexion gemacht. Die Reflexionen machst Du vielleicht selbst." Wenn ich einige mache, so weiß ich mich bei ihnen in Uebereinstimmung mit gar manchen tüchtigen Schulmännern Schwedens, mit denen ich dort oder hier meine Meinungen über Schulreform ausgetauscht habe.

Die ungeheuere Mühe, die man sich bei Ausarbeitung und Begründung dieser Vorschläge gemacht hat, scheint uns bedauernswert. Denn wie ihre Fundamente unhaltbar sind, so kann ihre Ausführung nicht von nennenswerter Dauer sein.

„Die Einrichtung einer einheitlichen Schule für Mitteilung einer allgemeinen bürgerlichen Bildung fordert die Beschränkung des Lateinischen auf vier Jahre." Aber wodurch wird denn eine solche Einheitsschule gefordert? Weder durch das Staatswohl noch durch das der Individuen. Wird denn der Einzelne zu dem, was er dem Gemeinwesen, dem Staat leisten kann, tüchtiger oder für sich glücklicher, wenn die Differenzierung der Vorbildungswege soweit hinausgeschoben wird? Werden jene Ziele nicht umgekehrt sicherer erreicht, wenn dieselbe möglichst früh eintritt? Oder glaubt man etwa an die Fabel, daß das Zusammensitzen auf derselben Schulbank bis in das Pubertätsalter hinein Bedingung und Ursache der Eintracht zwischen den verschiedenen Berufsarten sei?

Sodann die verkehrte Entgegensetzung von sachlichem und sprachlichem Wissen, als ob nicht die Kenntnisnahme einer Sprache (und zwar in noch ungleich höherem Grade einer, die entlegenen Zeiten angehört, als einer modernen) eine Fülle von sachlichem Wissen brächte, auf den verschiedensten Gebieten, z. B. auf denen der Politik und Religion. Ist es denn nicht richtig, was ein über Sprachen- und Sachenkenntnis gleich großartig gebietender Gelehrter des vor. Jahrh. gesagt hat: „Wie die Welt sich in der Erkenntnis spiegelt, so spiegelt sich die gesamte Erkenntnis noch einmal in der Sprache; sie enthält daher die allgemeinste Wissenschaft des ganzen Volkes", oder was ein berühmter noch lebender Historiker ausgesprochen: „In den Sprachen findet man alle Affekte, Gedanken, die Geschichte und das sittliche Leben eines Volkes"? Wo immer dies Verhältnis von Wort und Sache im Lateinunterricht nicht zur Geltung kommt, ist jedenfalls das Latein nicht schuld.

Ganz bedenklich aber wird die Argumentation des Komitees, wo von der vollständigen Umgestaltung der Sprachwissenschaft in neuerer Zeit und von den wohltätigen Wirkungen die Rede ist, die dies auf den Schulunterricht habe. „Man hat jetzt eingesehen, daß in erster Linie Gegenstand der Forschung die gesprochene Sprache sein soll." Also ihr werden für die Forschung die höchsten schriftstellerischen Leistungen nicht bloß nicht gleichgestellt, sondern diese treten in zweite Linie. Und wenn diese Anschauung maßgebend auch

für die Schule sein soll, so kommt man zu dem Satz, daß die Kenntnisnahme bewundernswertester Kunstwerke menschlichen Geistes aus alter und neuer Zeit auch für die Bildung der Jugend weniger wichtig, als die Beschäftigung mit den gesprochenen Sprachen ist. Das entspricht denn allerdings einer neuerdings angepriesenen Methode des neusprachlichen Unterrichts, die aber nicht eine Erhöhung, sondern einen starken Niedergang der geistbildenden Kraft dieser Lehrfächer bedeutet.[1])

Und was für ein Vorschlag resultiert aus den Erwägungen des Komitees? Vier Jahre Latein mit 24 Stunden wöchentlich in allen Klassen zusammen, in welcher Zeit geleistet werden soll: Lektüre von Stücken des Cornelius Nepos, Cäsar oder Curtius, Livius oder Sallustius, Cicero, des Ovid oder Virgil, von ausgewählten Liedern des Horaz (alles teilweise ex tempore), und im Zusammenhang mit dem Textstudium Grammatik, Mythologie, Antiquitäten. Der Vorschlag sollte, meine ich, die Ueberschrift tragen „Wirksame Anleitung zum Dilettantismus", zumal, was etwa noch einigermaßen vor dieser Gefahr schützen könnte, schriftliche Uebertragungen aus dem Schwedischen ins Lateinische, jetzt grundsätzlich nicht nur aus der Reifeprüfung, sondern auch aus dem Unterrichtsbetrieb verbannt werden soll. Oder auch „Sicheres Mittel, die klassischen Schulstudien völlig zu beseitigen", zumal, was in den wirklichen Gymnasien einen wesentlichen Halt für das Latein bildet, der griechische Unterricht, nunmehr auf 2 Jahre fakultativen Betriebs mit je 7 wöchentlichen Stunden beschränkt sein soll, die man wählen kann statt der sonst obligatorischen 7 Stunden Mathematik und Zeichnen, und die die Teilnehmer zu dem Ziel führen sollen, 1½ Bücher Xenophon und 1 Buch Odyssee oder Ilias gelesen zu haben. In der Tat, ohne eine Spur von Kühnheit kann man voraussagen, daß der oben abgedruckte Gymnasiallehrplan nur die Bedeutung eines Uebergangsstadiums zu weiterer Beschränkung des klassischen Unterrichts bis zu seiner vollständigen Ausmerzung haben kann, da man, je weiter die Beschränkung geht, immer mehr mit Recht behaupten wird, daß die Frucht dieser Lehrfächer unerfreulich sei, und da man zweifellos zugleich weitere Ansprüche zu Gunsten anderer Unterrichtsgegenstände erheben, z. B. die Durchführung des geographischen Unterrichts bis zu den obersten Stufen und die Einführung der Chemie auch in die Gymnasialklassen fordern wird. Hat doch schon 1881 der Zeitungsredakteur Hedin in der zweiten schwedischen Kammer voll Befriedigung erklärt: man solle nur noch ein klein wenig warten, dann werde man die lateinische, wie die griechische Sprache aus der Schule verschwinden und nach der Universität übersiedeln sehen.

Gegenüber solchen unausbleiblichen Folgen hat der Hinweis auf den geachteten Platz, den Schweden unter den Kulturstaaten einnimmt, wenig Wert. Es nimmt ihn jetzt noch ein, und man erlaube mir hinzuzufügen, daß es mir bei meinen Beziehungen zu schwedischen Gelehrten und Schulmännern und bei meiner Hochschätzung des ungemein begabten und tüchtigen schwedischen Volkes inniger Wunsch ist, das Land möchte diesen Platz allezeit behaupten. Aber wie, wenn nun einer der Grundpfeiler des einst errichteten Gebäudes ganz beseitigt wird? Auch gibt es doch verschieden hohe Kulturstufen. Auf der höchsten steht kein Volk, das für die Jugend aller Schulen auf autoptische, lebendige Bekanntschaft mit dem griechischen und römischen Altertum verzichtet.

---

1) Daß die mit Hilfe des Lateins getriebene „Denkgymnastik" nicht als unerläßlich für höhere allgemeine Bildung angesehen werden kann, ist zuzugeben, verkehrt aber die Meinung, zu der man im Gutachten offenbar neigt, daß mit verschiedenen wissenschaftlichen Unterrichtsgegenständen das gleiche Ziel in der Geistesgymnastik erreicht werde, wenn man nur die richtige Lehrmethode anwende. Der gymnastische Wert der einzelnen Lehrgegenstände ist vielmehr recht verschieden. Die spezifische Wirkung des altklassischen Unterrichts in dieser Richtung beruht auf dem überaus starken syntaktischen und lexikalischen Unterschied zwischen den klassischen Sprachen und der Muttersprache, infolge dessen die Umsetzung aus ihr in jene und aus jenen in diese wesentlich mehr Denkanstrengung und eindringendere Erwägungen fordert, als das Herüber- und Hinübersetzen im neusprachlichen Unterricht. Zugleich ist jener Unterschied Grund eines anderen Vorteils. Die klare Erkenntnis der Eigenart unserer Muttersprache und die scharfe Erfassung des Wertes der muttersprachlichen Ausdrücke gelingt entschieden in höherem Maß durch die Vergleichung mit dem Lateinischen und Griechischen, als durch die mit anderen modernen Sprachen.

Das Komitee tröstet bei seinen Vorschlägen mit dem Hinweis auf das Zurückgehen des Lateinunterrichts in anderen Ländern. Preußen konnte da nach dem Kaiserlichen Erlaß vom Jahre 1900 nicht wohl angeführt werden, weil dort nunmehr die Zahl der Lateinstunden wieder vermehrt ist. Aber Norwegen — ja, das konnte angeführt werden, doch nicht zum Trost. (Nebenbei gesagt, ist die Berufung eines schwedischen Komitees auf eine norwegische Einrichtung wohl ebenso vereinzelt, wie es die eines norwegischen Ausschusses auf eine schwedische Institution wäre.) Denn, wer meinen wollte, daß in Norwegen Jedermann zufrieden sei mit der Vollendung der nivellierenden Einheitsschule und der Hinauswerfung des Lateins, der täuscht sich. Auch wo man zuerst nach der Seite der unglückseligen, Niemandem förderlichen und Unzähligen schädlichen Gleichmacherei neigte, denkt man zum Teil jetzt anders. Als 1896 das Heidelberger Gymnasium zu seinem Jubiläum einen Glückwunsch aus Christiania erhielt mit dem Wortlaut: Vestro gymnasio saecula futura permensis digna vovent magistri Norvegici, qui cum triste domi doleant veterum studiorum exitium, sperant non moritura ea esse foris, und mit den Namen von 6 Universitätsprofessoren und 16 Schulmännern, — da befand sich unter den letzteren zu meiner Verwunderung auch Jemand, der sich mir gegenüber früher nichts weniger als konservativ geäußert hatte. Die Herren von der Majorität des schwedischen Ausschusses sollten, meine ich, ihren Blick nicht auf Norwegen und Rußland, sondern lieber auf England und Nordamerika richten und erwägen, ob der Fortschritt, den sie anempfehlen und der ja eine schon früher in Schweden eingeschlagene Richtung verfolgt, nicht ein Fortschritt nach hinten ist.

Aber was gehen diese skandinavischen Schmerzen, liebes Deutschland, dich an? Recht sehr, sowie Jemanden ein Abgrund angeht, in den man hineinschaut und in den ein Anderer hineingefallen ist. Die Geschichte der Entwicklung des schwedischen höheren Schulwesens ist überaus belehrend. Sie zeigt, daß, wenn einmal die Grundlegung des fremdsprachlichen Unterrichts durch das Latein aufgegeben und der Beginn mit dieser Sprache, die sich hierzu und zur Fundamentierung aller höheren Schulstudien so hervorragend eignet, auf eine spätere Stufe verschoben ist, dann sich der gesamte klassische Unterricht auf einer schiefen Ebene befindet, von der er trotz der Einsicht und der Proteste der Verständigen allmählich immer tiefer bis zum Untergang gleitet. Es hat im Jahr 1885 bei der Befragung der schwedischen Universitäten, Domkapitel und Lehrerkollegien über die damals vorliegenden Vorschläge einer Kgl. Unterrichtskommission keineswegs an Gutachten von den drei genannten Seiten gefehlt, in denen entschieden und mit bester Begründung der Wunsch ausgesprochen wurde, daß das Latein wieder zur grundlegenden Sprache gemacht werden möchte. Sie sind in meiner Schrift über die Einheitsschule S. 92—96 zusammengestellt. Man kann sich nicht deutlicher darüber äußern, wie das Bildungsniveau der gelehrten Stände in Schweden infolge der Einheitsschulorganisation und der Hinausschiebung des klassischen Unterrichts stark im Sinken begriffen sei, als dies der durch zahlreiche Studenten- und Kandidatenexamina belehrte Historiker Professor Odhner in Lund gethan hat. Aber aller Einspruch war vergebens, es blieb bei dem Anfang des Lateinunterrichts in der unserer Untertertia entsprechenden Klasse; nur die weitere Hinausschiebung desselben nach Untersekunda wurde damals auch von der Kommission nicht gutgeheißen. Das heutige Komitee empfiehlt sie abgesehen von einem Sondergutachten dringend, ein morgiges wird den Beginn des Lateinunterrichts nach Unterprima schieben und das Griechische vor die Tür des Gymnasiums setzen, ein übermorgiges das Lateinische dem Griechischen nachschicken.

So etwas kann bei uns nicht passieren? Der Direktor der Leibnizschule in Hannover (der Verbindung eines Reformgymnasiums und Reformrealgymnasiums) hat in der von wärmster Hochschätzung des klassischen Unterrichts erfüllten Rede, die er am 23. März 1899 hielt, behauptet: „Im Ernst kann es bei uns keiner versuchen, dem Beispiel der skandinavischen Länder zu folgen und die Hand an das Dasein des Gymnasiums zu legen: die alten Sprachen bleiben uns ein Bildungsmittel ersten Ranges." Die Empfindungen des geehrten Kollegen Ramdohr teile ich, die Prognose nicht. Am Versuch fehlt es schon jetzt nicht. Darum heißt es nach meiner Ueberzeugung: Principiis obsta! G. Uhlig.

Aus der Praxis des griechischen Unterrichts in Westminster School.

Als ich im Frühjahr 1886 die altberühmte Westminster School in London besuchte, die damals unter der Leitung des den klassischen Philologen wohlbekannten Gunion Rutherford stand, interessierte mich besonders, was ich von den dortigen Leistungen im griechischen Unterricht hörte und sah. Als ich aber nach Jahren darüber etwas veröffentlichen wollte, fand ich die Notizen, die ich mir gemacht hatte, doch unzureichend hierfür und wandte mich deshalb mit der Bitte um einige Angaben an meinen englischen Kollegen, der inzwischen in Ruhestand getreten ist und zu Bishopstone bei Lewes in East-Sussex der Fortsetzung seiner philologischen Studien lebt. Er entsprach in liebenswürdigster Weise meinem Wunsch, bedauerte nur, ganz seinem Gedächtnis vertrauen zu müssen, da ihm die Akten der Schule nicht zur Hand seien, und deshalb nur Mitteilungen allgemeiner Art machen zu können. Erst in einem zweiten Schreiben sandte er mir einige spezielle Testimonia und stellte mir zugleich in Aussicht, daß ich später mehr der Art durch die Freundlichkeit seines Amtsnachfolgers erhalten könne. Ich hoffe, manchen Lesern etwas Willkommenes mit dem Abdruck dessen zu tun, was mir Rev. Rutherford über den Betrieb des griechischen Unterrichts an der von ihm 18 Jahre geleiteten Anstalt mitgeteilt hat. Es zeigt klar, wie weit man es dort in der griechischen Lektüre und den griechischen Uebungen bringt, und widerlegt den immer noch grassierenden Aberglauben, daß durch die letzteren die erstere nicht gefördert, sondern stark beeinträchtigt werde. Und zugleich erhellt daraus die glückliche Unreglementiertheit der Schulmänner an den englischen höheren Schulen.

Mit einer Bemerkung der letzteren Art beginnt gleich der erste Brief. Während in Deutschland (so meint der Schreiber) one system common to all Gymnasia sei, finde sich in den English Public Schools little system or none, indem jeder Direktor tue, was in seinen Augen recht sei. Dann fährt R. fort:[1])

During my Headmastership — I cannot say whether this is the case still — boys were upon admission placed as their parents might determine either on what was called the Modern Side or on the Classical Side. In the former case they learned some Latin, but no Greek; in the latter they learned both Latin and Greek in every Form from the lowest to the highest.[2]) It is of Greek and only of Greek that you ask me to give an account, and I shall as far as possible say nothing of the other subjects of instruction.

In the lowest Form (average age about 13 years) they were taught their Accidence[3]) and had to translate in writing from English into

1) Die Drucksperrungen im folgenden entsprechen nicht Unterstreichungen des Briefschreibers, sondern sind von mir hauptsächlich zu dem Zweck angeordnet, um Dinge hervorzuheben, die mir besonderer Beachtung wert scheinen.

2) Es sind im ganzen acht Klassen. Gewisse lateinische Kenntnisse aber müssen auch die in die unterste eintretenden Knaben (von durchschnittlich 13 Jahren) mitbringen. Der von Dr. Karl Breul in Baumeisters Handbuch veröffentlichte Prospekt des alten Clifton College (bei Bristol), das auch eine Preparatory School für Knaben von 7—10 und eine Junior School für solche von 10—13 Jahren umfaßt, fordert, daß Knaben von 11 Jahren die lateinische Formenlehre bis zu Ende der regelmäßigen Verba kennen und daß solche von 12 zugleich einige Kenntnis der Syntax besitzen, nebst einer gewissen Geübtheit im Verstehen lateinischer Sätze und im Uebersetzen ins Latein. Die hier an die zwölfjährigen gestellten Anforderungen werden sicher auch die sein, welche bei Aufnahme in die unterste Klasse von Westminster School erfüllt sein müssen. (Diese Notiz vergleiche man nebenbei mit der im vorigen Heft mitgeteilten Behauptung des Herrn Oberbürgermeister Beutler in Dresden, daß in England kein Knabe vor dem 14., 15. Jahre die klassischen Sprachen zu lernen beginnt). U.

3) Accidence heißt ein Buch, das die lateinische oder griechische Formenlehre enthält. Der Ursprung dieser Bezeichnung liegt in den Bemerkungen, die Dionys der Thraker in seiner Grammatik auf die Definition der flektierbaren Redeteile folgen läßt, z. B. auf die des Verbum: *παρέπεται τῷ ῥήματι ὀκτώ, ἐγκλίσεις, διαθέσεις, εἴδη, σχήματα, ἀριθμοί, πρόσωπα, χρόνοι, συζυγίαι.* Denn für *παρέπεσθαι* sagen die lateinischen Grammatiker in den entsprechenden Bemerkungen accidere, beispielsweise Donat: verbo accidunt septem, qualitas, coniugatio, genus, numerus, figura, tempus, persona. So können die Flexionen Accidentia der beugungsfähigen Wörter heißen. U.

Greek and vice versa simple sentences containing only words of the same form as those which they had learned in their Accidence. Their reading was Greek of the most elementary kind, mostly Greek stories compacted by some modern maker of school-books. In the Form next higher much the same method was pursued, except that before a boy left it he had broken ground with Xenophon. Form by Form, this system was carried through, each having assigned it a set portion of Greek Accidence or syntax to learn by means of grammar and of written rendering of English into Greek. A Greek author was of course read in every Form but the lowest, the master having leave to select any that he thought most fitted for the boys. The favourite books were abridged editions of Greek plays or selections from Thucydides.

I need not give the names of the Forms, because in an old school like Westminster they were of an excentric traditional character, and could convey no substantial meaning. There were eight in all, the highest, my own Form, being called the Seventh. 'Removes' were given at the end of each term — there were three terms in the year[1]) — and boys were only moved into the next higher Form to their own, if they reached a certain standard of knowledge. If they had not been promoted by a certain age, they were not allowed to remain in the School. Thus a clever and industrious boy might obtain three removes in each year, and thus too it happened that in my own Form I sometimes had boys reading Greek and Latin with me for three or even four years before they left School for the University at the age of 19 years.

Before reaching my Form they had read some Xenophon, several plays, some books of Homer, a little Thucydides, and perhaps a little Plato, most of this having been done in the Forms next my own. But in the VII, consisting as it did of boys with more than average capacity, it was possible to read rather widely, all the more that, before entering the Form at all, all had passed an examination exempting them from the Matriculation Examination at Oxford or Cambridge, and were free to give up Mathematics. Perhaps I may here interpolate that as soon as a boy entered the Seventh, he substituted lessons in German for the lessons in French which he had been accustomed to have in all the under Forms.

With plenty of time on their hands boys in the Seventh might be expected, and were expected to read widely in Greek and Latin. They had to show up four 'Compositions' weekly, two in Latin and two in Greek; and in this way many acquired a considerable knowledge of Greek and Latin idiom, and real taste and facility in rendering passages from the best English authors into Greek and Latin prose and verse. At times we covered ground very rapidly reading much of one author, and saturating ourselves with his thought and style, and only occasionally, say in one or two hours weekly, analysing minutely certain short passages. All

---

1) Die Tertiale heißen an der Westminsterschule Play Term (von Ende September bis Weihnachten reichend), gewiß wegen des besonders in dieser Zeit betriebenen Fußballspiels; Lent Term (von Mitte Januar bis Ostern), von der in diesen Zeitraum fallenden Fastnacht; Election Term (von Ostern bis Ende Juli, bis zum Anfang der großen Sommerferien reichend), doch wohl so benannt, weil der Schluß dieses Tertials der Hauptversetzungstermin ist. U.

the authors read were from the classical period, except of course the New Testament, or, much more rarely, the LXX; but we read as the humour took me, and not on any graduated system. I had to consider the proportion of boys in the Form at any time who had or had not read certain authors, and to determine the work accordingly. But now and then, when the bulk of the Form had not greatly altered for some time, and all had read much of the regular authors, we made an excursion into those more seldom read, the fragments of the lyric poets, for example.

For use out of school a boy might equip himself with any annotations or helps (other than translations) he liked, provided he brought into school nothing but the plain text on a full page in an edition substantially uniform with that he had been ordered to get. I laid great stress upon this, and would still do so, if I still taught boys. There is no other way, in which a boy can be trained to bring his whole intelligence into play in order to understand a writer's thought.

We had always standard works of reference in the room, and one boy was set to find things out, when we got into difficulties; and if that did not suffice, the difficulties had to be tackled by boys and master out of school and talked over the next day.

Jan. 27th 1903.

W. G. Rutherford,
Headmaster of Westminster School
1883—1901.

Aus den weiteren Mitteilungen unseres englischen Kollegen entnehmen wir, daß, was von griechischer Lektüre in der Seventh während des Schuljahrs 1892/93 absolviert wurde, bestand in Herodots V. und VI. Buch, Demosthenes' olynthischen und philippischen Reden, Aeschylus Persern und Agamemnon, Euripides' Hecuba, Paulus' Briefen an die Galater und Philipper, wobei nach dem oben abgedruckten Briefe anzunehmen ist, daß die Schüler in der zweitobersten Klasse schon von Sophokles, Thucydides und Platon gelesen hatten. (Von Werken der römischen Literatur wurden im gleichen Jahr gelesen Briefe Ciceros, Tacitus' Germania und Agricola, Juvenals Satiren 1. 3. 4. 5. 7. 8. 10., Virgils Aeneis II., IV. Etwas merkwürdig erscheint die Auswahl deutscher Lektüre: Schillers „Der Neffe als Onkel" und Heines Harzreise.) Ferner empfing ich zwei Proben von Uebersetzungen in das Griechische, eine prosaische und eine metrische. Die letztere ist die Uebertragung von Miltons Paradise Lost IV. 98—109:

For never can true reconcilement grow
Where wounds of deadly hate have pierced so deep:
Which would but lead me to a worse relapse,
And heavier fall: so should I purchase dear
Short intermission bought with double smart.
This knows my Punisher: therefore, as far
From granting he, as I from begging peace.
All hope excluded thus, behold, instead
Of us outcast, exiled, his new delight,
Mankind created, and for him this world.
So farewell hope, and with hope farewell fear,
Farewell remorse: all good to me is lost.

ὡς οὐκ ἀληθὴς γίγνεται διαλλαγή,
οὗ τραύματ' ἔχθους ἐμπέπηγε καίρια·
διαλλαγεὶς γὰρ πράγματ' ἐς κακίον' ἂν
τῶν νῦν πέσοιμι, σφάλμα δυσφορώτερον·
καὶ γὰρ βραχεῖαν συμφορῶν ἀναψυχὴν
δύης δεχοίμην ἂν διπλῆς ὠνούμενος.

εἰδὼς δ' ὁ μὲν τάδ', οὐ πορεῖν ἔχθους λύσιν,
ἐγὼ δ' ὁμοίως οὐ παραιτεῖσθαι θέλω.
ὥστ' ἐλπὶς ἤδη πᾶσ' ἐμοὶ κατέφθιται,
ἡμῶν δ' ἀτίμων ἀντὶ κἀκβεβλημένων
ὑπαγκάλισμ' ἴδεσθε τοὺς βροτοὺς νέων,
οὓς ἔπλασ' αὐτός, γῆν τε πορσύνας ἔχει.
πρὸς ταῦτα δ' Ἐλπὶς χαῖρε, καὶ μετ' Ἐλπίδος
χαῖρ' ὦ Μετάγνοι' ὧν δέδραχ' ἁμαρτιῶν,
Φόβος τ'· ἐμοὶ γὰρ πᾶν ὄλωλε νῦν καλόν.

J. S. Phillimore Q. S. VII form
July 3d 1891.

Von der prosaischen griechischen Uebersetzung habe ich leider noch nicht das englische Original. Ist mir's bekannt geworden, so werde ich auch diese abdrucken lassen. Die Höhe der in dieser Hinsicht auf Westminster School gestellten Anforderungen kann man übrigens auch wohl ermessen nach dem bei Macmillan erschienenen Second Greek exercise book, in dem zum Zweck der Uebertragung ins Griechische längere und kürzere Stellen aus Werken Macaulay's, Swift's, Grote's u. a. zusammengestellt sind und zu dem im selben Verlag von Rutherford ein Key (mit musterhaften Versionen) veröffentlicht worden ist. U.

Bemerkungen über den Wert des Lateinischen und Griechischen für die Erziehung auf dem humanistischen Gymnasium.

Der Wert der beiden klassischen Sprachen für die Erziehung der Schüler auf dem humanistischen Gymnasium ist nicht ganz der gleiche. Während für das Lateinische das Uebergewicht auf der formalen Seite liegt, bildet beim Griechischen der Inhalt der gelesenen Schriftsteller den Schwerpunkt. Wir behandeln deshalb die beiden Unterrichtsfächer von einander gesondert.

Die Sprache der Römer hat, dem ernsten, vielfach starren Wesen des römischen Charakters entsprechend, eine härtere, unbiegsamere, geschlossenere und darum logisch schärfer entwickelte Form als andere. Wenn sie auch selbstverständlich nicht ein Ausdruck der absoluten Logik ist und so wenig wie irgend eine andere Sprache alle feinen Unterscheidungen des menschlichen Denkvermögens auch genau sprachlich auszuprägen vermag, so ist doch das Rechtsvolk, das sie sprach und schrieb, in besonderem Maße bemüht gewesen, das Gedachte so zum Ausdruck zu bringen, daß über die Absicht des Sprechenden oder Schreibenden kein Zweifel entstehen kann. Daß die Sprache in diesem Bemühen durch den überlieferten Sprachstoff gehemmt war und nicht mehr für neue Denkformen auch neue Sprachformen schaffen konnte, sondern vielmehr genötigt war, das überkommene Sprachmaterial den neu erwachsenden geistigen Bedürfnissen anzupassen, ist in dem natürlichen Gang der Entwicklung begründet. Daher kommen manche sprachliche Erscheinungen im Lateinischen, die einer strengen Prüfung unlogisch erscheinen müssen; so z. B. der verschiedenartige Gebrauch des relativen Adverbium ut und seine Verwendung als Konjunktion der Folge mit dem Konjunktiv, der auf lateinischem Gebiet als Modus der Vorstellung erscheint, während doch die Folge als Tatsache im Indikativ gegeben werden sollte; ferner die weitverzweigte Benutzung der Partikel cum. Ursprünglich ein demonstratives Adverbium in der Bedeutung „da", leitet es einen zeitlich folgenden Hauptsatz ein. Der stetige Gebrauch und die Neigung jeder Sprache, von der Nebenordnung zur Unterordnung überzugehen, bewirkt, daß solche Sätze allmählich als untergeordnete empfunden werden. Daher behält es für den Standpunkt der Gegen-

wart die Verbindung mit dem Indikativ bei. Es muß aber zugleich die Funktion übernehmen, auch gedachte, kausale Verhältnisse auszudrücken, und da diese und zeitliche sich nahe berühren, ja öfter in einander übergehen, so entsteht die eigentümliche Erscheinung, daß in der Erzählung das temporale cum den Konjunktiv zu sich nimmt, obwohl eine Tatsache vorgeführt werden soll. „Die Feinde standen im offenen Feld; da beschlossen die Römer sie anzugreifen.“ In innigere Verbindung gebracht, nehmen diese Gedanken die Form an: „Die Römer beschlossen anzugreifen; da, bei dieser Gelegenheit, standen die Feinde in offenem Felde;“ und bei Anwendung der Unterordnung diese: „Als die Feinde in offenem Felde standen, beschlossen die Römer sie anzugreifen.“ Daß die Feinde in offenem Felde standen, war aber auch der Grund des Angriffs. So ergibt sich die Form: „als bezw. da die Feinde in offenem Felde standen“, u. s. w. und damit der Konjunktiv neben cum. Sind diese Spracherscheinungen an sich unlogisch, so nötigen sie doch oder gerade deshalb zum Nachdenken und schärfen es durch die Erkenntnis des Gegensatzes zwischen der Sprachform des eigenen und der des fremden Idioms, zwischen Logik und sprachlichem Ausdruck.

Dazu kommt noch ein zweites, was die Denktätigkeit in erhöhtem Maße in Anspruch nimmt. Der Wortvorrat der alten Sprache ist ein sehr beschränkter im Verhältnis zum Reichtum der modernen. Es erwächst daher die zweifache Aufgabe, die weit reicheren Ausdrucksformen der deutschen Sprache mit den vergleichsweise ärmlichen Mitteln der lateinischen genau und möglichst erschöpfend wiederzugeben, und umgekehrt die starren, in streng geschlossener Form und vieldeutigen Worten niedergelegten Gedanken des Römers in die beweglichen, vielfach schillernden und differenzierten, dabei eindeutigen deutschen Worte zu kleiden und dabei ihren Sinn und Gehalt treu und genau herauszuheben. Man denke nur an fides = Treue, Gewissenhaftigkeit, Zuverlässigkeit, das gegebene Wort, Kredit, oder an tristis = traurig, betrübend, finster, häßlich. Von welcher Wichtigkeit diese Operation für die logische Schulung des jugendlichen Geistes ist, liegt auf der Hand, da er jederzeit genötigt ist, die bunte Ausdrucksfähigkeit der Muttersprache mit den dürftigeren Mitteln der antiken abwägend zu vergleichen und zu decken.

Mag es sich nun aber um Grammatik oder um Bedeutungslehre handeln, für den Unterrichtsbetrieb und die Entwicklung des Denkvermögens ist es von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit, daß der Schüler nicht gelehrt wird auszugehen von einem fertig vorliegenden System der lateinischen Grammatik, sondern von einem ihm zunächst Bekannten und Verständlichen, von seiner Muttersprache. Insofern ist es richtig zu verlangen, man müsse beim Unterricht in einer Sprache das induktive Verfahren anwenden, das vom Bekannten zum Unbekannten aufsteigt. Dies kann aber nimmer so geschehen, daß dabei das Lateinische selbst zugrunde gelegt wird, das dem Schüler immer eine unbekannte Größe beiben wird. Denn wie ist es möglich, das induktive Methode zu nennen, wenn man dem Schüler in einem halben Dutzend von Beispielen der fremden lateinischen Sprache eine vom Deutschen abweichende Spracherscheinung zeigt, um ihn daraus eine Regel ableiten zu lassen? In solchem Fall beweist ein Beispiel gerade so viel, wie sechs. Bekannt ist ihm nur die Muttersprache: von ihr gehe man also aus, und man wird sehen, daß die vielfach gehaßte Grammatikstunde dem Schüler interessant und erfreulich wird, da er auf Schritt und Tritt erkennen lernt, wie sein geliebtes Deutsch vielfach eine ganz andere Form des sprachlichen Ausdrucks bietet, als die antike Sprache, wie verschieden also die beiden Völker auch gedacht haben, wie andererseits beide Sprachen öfter wunderbar übereinstimmen. Einer nach diesem Grundsatz aufgebauten Schulgrammatik bedürfen wir für einen wirklich ersprießlichen Unterricht, der die Vorzüge und Vorteile, die das Lateinische bietet, allseitig benutzen lehrt; und das ist schon lange der Fall, nicht erst, seitdem die

Zahl der lateinischen Lehrstunden in so bedauerlicher Weise beschnitten worden ist. Denn die Zeit ist lange vorbei, wo die Schüler lateinisch denken und fühlen lernten. Auch dient nicht mehr umfangreiche Lektüre lateinischer Schriftsteller, die fremde Sprache wie eine Muttersprache zu verwenden. Nachdem man einmal im Unterricht den logischen Wert der lateinischen Sprache betont und den Schüler genötigt hat, sich stetig des tiefgreifenden Unterschiedes zwischen deutscher und lateinischer Sprachdenkweise bewußt zu werden, ist es notwendige Folge geworden, daß man von der Muttersprache ausgeht, diese zum Prinzip für den Aufbau der lateinischen Sprachlehre macht, also in Wahrheit eine lateinische Grammatik für Deutsche verfaßt, daß aber nicht mehr ein bloß aus dem Wesen der fremden Sprache sich ergebendes System der lateinischen Grammatik zur Grundlage des Unterrichts gemacht wird. Ich habe das schon i. J. 1889 in der Zeitschrift für Gymnasialwesen XXXXIII S. 271 ff. ausführlich dargelegt und begründet, aber, so viel ich sehe, ohne Erfolg. Es schießen vielmehr infolge der für das Lateinische beschränkten Unterrichtszeit zahllose im Umfang immer mehr beschränkte Schulgrammatiken aus dem Boden, die den einzigen Vorteil, den der systematische Aufbau der Sprachlehre hatte, auch noch aufgeben: dem Schüler bei der Lektüre der lateinischen Autoren allzeit über seltenere Spracherscheinungen Auskunft zu geben.

Da nun das Lateinische in seinen Ausdrucksformen so verschieden von der deutschen Sprache ist, so ist es ganz besonders geeignet, die Denktätigkeit zu üben und die Denkfähigkeit zu steigern, ganz anders noch, als das Griechische, dessen Syntax in weitem Umfang mit der deutschen übereinstimmt. Unbegreiflich ist mir daher, daß man lateinisch-griechische Parallelgrammatiken, in denen, so weit möglich, die einzelnen Paragraphen sich entsprechen, herrichtet und zwar in neuester Zeit wieder mehr, angeblich einer gesteigerten Intensität und zugleich einer Erleichterung des grammatischen Betriebs zuliebe, nachdem dieser Fehler in den achtziger Jahren glücklich überwunden schien. Denn der Schüler wird geradezu zu falschen Anschauungen verführt, wenn ihm z. B. die ganz verschiedenen Verwendungen des lateinischen und des griechischen Infinitivs (wie sie in dem verschiedenen Ursprung der beiden Formen begründet sind) in einander entsprechenden Paragraphen der betreffenden Grammatiken vorgeführt wird. Ebenso weicht die Anwendung des deutschen Infinitiv von der des lateinischen völlig ab. Darum wird es dem deutschen Knaben oft Schwierigkeiten bereiten, für die deutsche Infinitivkonstruktion die lateinische Form des Ausdrucks zu treffen. Ich bin nun schon vor mehr als 25 Jahren im Unterricht der Untertertia von dem deutschen Infinitiv ausgegangen und habe dadurch bei den Schülern einerseits Interesse für die mit Unrecht als trocken und langweilig gescholtenen grammatischen Stunden erweckt, andererseits ein sicheres Erkennen und Wissen von der Verschiedenheit und Gleichartigkeit des deutschen und des lateinischen Brauchs erzielt. Ich legte ihnen zunächst einen Satz vor, wie: „Er bewog die Helvetier, den Fluß zu überschreiten“, und zeigte ihnen, daß das Lateinische hier nicht einen Infinitiv verwenden könne, sondern den Gedanken mit Hilfe des ut der Absicht wiedergeben müsse. Dann ließ ich sie feststellen, welcher Art das Verbum „bewegen“ sei und welche Verba die gleiche logische Funktion haben, wobei sich bald fand, daß dies die positiven wie negativen Verba der Willensäußerung sind. Die Behandlung der Frage ergab ferner, daß auch die Folge im Deutschen öfter durch den Infinitiv, im Lateinischen stets durch ut-Sätze gegeben wird; z. B. „Es bleibt nur übrig, noch über die Wahl des Feldherrn zu sprechen“, „Es gelang Cäsar, den Fluß zu überschreiten“, „Es war dem Feldherrn unmöglich, zur rechten Zeit am Platze zu sein.“ (Wie aber zum Ausdruck der Folge im Deutschen auch „daß“ verwendet wird, so fand sich bei näherer Betrachtung, daß oft, z. B. in passivischen Wendungen, auch im Deutschen die Absicht, die

Willensäußerung das „daß" nötig hat.) — Ferner findet sich im Deutschen der Infinitiv nach Substantiven, Adjektiven und Verben, wo im Lateinischen Gerundium, Gerundivum, Supinum steht. Wechselnde Wendungen, wie „die Kunst zu reiten" und „des Reitens" führen auf den Ersatz deutscher Substantive, besonders der Abstrakta auf —ung, durch Gerundium, Gerundivum oder Part. Perf. Pass. — Endlich wird der Infinitiv zur Wiedergabe des Grundes verwendet, z. B. „ich habe keinen Grund zu schreiben", wo lateinisches quod für ihn eintritt. — Daneben ergibt sich eine kleine Zahl von Uebereinstimmungen zwischen den beiden Sprachen, wo der Infinitiv als Subjekt bei dem Hilfsverbum mit einem Prädikatsnomen, oder als Subjekt oder Objekt nach Verben steht, womit sich die unterschiedliche Wiedergabe der Gedanken „Es ist töricht, wenn man andere durch Lügen täuscht" und „Es ist töricht, wenn (daß) du deinen Vater belogen hast" verbindet.

Bei der Behandlung dieser syntaktischen Erscheinungen war uns die deutsche Konjunktion „d a ß" entgegengetreten; also mußte verfolgt werden, auf welche verschiedenen Arten die fremde Sprache diese wiedergibt, einmal durch ut in Folge- und Absichtssätzen, dann durch quin nach negativen Verben. Zum andern sehen wir, daß sie in gewissen Fällen durch quod, in andern durch den Acc. c. Inf. zu übersetzen ist. Daß bei diesem Gang des Unterrichtes ein weites Gebiet der Syntax erkannt und infolge der stetigen Vergleichung von Bekanntem und Unbekanntem, Deutschem und Lateinischem zu beherrschen gelernt wird, liegt auf der Hand.

Ein weiteres, fruchtbares Gebiet bietet die Untersuchung der Uebereineinstimmung und Verschiedenheit zwischen deutschem und lateinischem I n d i k a t i v und K o n j u n k t i v. Gibt auch der Indikativ in beiden Sprachen gleichmäßig die Tatsachen wieder, so drängt sich alsbald die Neigung der deutschen Sprache für den Gebrauch des Modus potentialis auf, der dem Konjunktiv formal gleich ist. Will sie eine nur mögliche Tatsache vorführen, so zeigt sie dies auch sprachlich durch den Potentialis der Gegenwart oder Vergangenheit an, während das Lateinische einfach den Indikativ setzt: z. B. „ich könnte", „ich hätte gekonnt" neben possum, potui. Bei der Betrachtung des Konjunktivs muß dann weiter die große Verschiedenheit zwischen deutschem und lateinischem Konj. Impf. bezw. Plusquamperfekti erörtert und gezeigt werden, daß das beherrschende Prinzip in der lateinischen Syntax das Z e i t v e r h ä l t n i s, also die Frage ist, ob eine Handlung einer anderen gleichzeitig ist oder ihr zeitlich vorangeht. Diese scharfe Unterscheidung ist unserer Sprache fremd; denn einmal stellt sie vielfach durch den Potentialis der Gegenwart oder Vergangenheit die Möglichkeit gegenüber dem reinen Zeitverhältnis in den Vordergrund, so in Sätzen der Folge, mit quod, quin, tamquam, nedum; zum andern läßt sie die zeitliche Bezeichnung in futurischen und temporalen Nebensätzen völlig außer Acht. Endlich erkennen wir, daß der Begriff einer in ihrem Verlauf dargestellten, beziehungsweise dauernden und gleichzeitigen Handlung, wie der momentanen fehlt, so weit dies durch Verbalformen gegeben wird, daß wir also ein historisches Tempus und somit eine Form der historischen Erzählung nicht haben.

Den ganzen Aufbau eines so gestalteten syntaktischen Unterrichtes hier vorzuführen, ist nicht am Platz; für die Erkenntnis der Art meines Verfahrens reichen die gegebenen Beispiele aus. Zweifellos ist aber, daß erst so die einzigartige Bedeutung der lateinischen Sprache für die Entwickelung der Denkfähigkeit und Steigerung der Denktätigkeit fruchtbar gemacht und diese in viel höherem Grade gebildet werden, wenn der junge Mensch von der ihm vertrauten deutschen Sprache ausgehend Gleichartiges und Verschiedenes klassifizieren muß und in jedem Augenblick genötigt ist, auf sein Denken anstatt auf die Prüfung der An-

wendbarkeit einer mehr oder weniger mechanisch auswendig gelernten Regel zurückzugehen.

Auf der andern Seite zwingt auch der beschränkte Vorrat des lateinischen Wortschatzes zu einer fortwährenden, nach den verschiedensten Seiten bildenden Tätigkeit des Geistes. Hier geht man im allgemeinen besser vom Lateinischen aus und zeigt bei der Uebertragung der Schriftsteller, wie dasselbe lateinische Wort je nach dem Zusammenhang durch verschiedene deutsche wiedergegeben werden muß, um das hier Erlernte, Angeschaute dann bei Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische zu verwerten. Darauf hat schon Nägelsbach in seiner lateinischen Stilistik und neuerdings P. Cauer in seinem Buche „Die Kunst des Uebersetzens" eindringlich aufmerksam gemacht. Wir lernen bei lateinischen Nomina die subjektive und objektive, die aktive und passive Bedeutung unterscheiden: z. B. fides subj. Treue, obj. Zutrauen; indignus pass. unwürdig, akt. empörend. Ferner zeigt die eigentliche und übertragene Bedeutung von Nomina und Verba so feine Uebergänge und Vermittlungen, daß sie leicht dem jugendlichen Verstande interessant und nutzbar gemacht werden können, wenn sie ihm nur in geeigneter Weise nahe gelegt werden. Denn auch hier herrscht Uebereinstimmung wie Gegensatz, bald im Deutschen der eigentliche, im Lateinischen der übertragene Ausdruck, bald umgekehrt. Weiter die verschiedene Art, wie die deutsche und lateinische Sprache ein Nomen beleben und es zum Subjekt machen; in unserer Sprache ist dies Verfahren viel umfassender, in der fremden beschränkter und daher der Schüler oft genötigt, die aktive Konstruktion in die passive zu verwandeln. Dabei lernt er die viel schärfere Art des Sprachdenkens kennen und schätzen, die den Römer vielfach bestimmt, ein Nomen nicht zum Träger der Handlung zu machen.

Das allgemeine Erfordernis, den Reichtum der deutschen Sprache mit den viel beschränkteren, aber dabei sehr scharfen, logischen Bezeichnungen der lateinischen Sprache zu decken (mag diese Tätigkeit nun dazu dienen, die lateinischen Schriftsteller in modernes Deutsch zu übertragen, oder die vielverschlungenen und differenzierten Vorstellungen des modernen Menschen mit den einerseits kürzern, andererseits prägnanteren Ausdrücken der antiken Sprache wiederzugeben), fordert stets, den feinen Wegen des Sprachdenkens nachzugehen.

Liegt somit zweifelsohne der Hauptwert der lateinischen Sprache auf der formalen Seite, so ist doch auch der Inhalt, den die lateinischen Schriftsteller bieten, für unsere Jugend von hoher Wichtigkeit, wenn sie auch in dieser Beziehung hinter den griechischen Autoren zurückstehen. Sie sind nicht nur insofern wertvoll, als sie vielfach allein Kunde von hellenischer Anschauung überliefern, sondern auch durch das spezifisch römische Element, das in ihnen zu Tage tritt. Dieser ihr Wert darf durchaus nicht unterschätzt werden, wie vielfach geschieht. Hat doch vor kurzem in der Monatsschrift für höhere Schulen 1902, S. 445 ff. der Kieler Biologe Reinke die Lektüre des Horaz, abgesehen von einigen Oden, für überflüssig und wertlos erklärt in dem Gedanken, dadurch auf dem Gymnasium Zeit für den Unterricht in der Biologie zu gewinnen. Was soll das Gymnasium nicht alles lehren, als ob die Bildung mit seiner Absolvierung abgeschlossen wäre! In Wahrheit will, soll und darf es nichts Anderes tun, als den jungen Menschen wissenschaftlich arbeiten und denken lehren, damit er gerüstet ist, die vielseitigen Erscheinungen des modernen Lebens selbständig zu beurteilen und aufgrund der Ausbildung seines Denkvermögens sich Neues, Fremdes, wie dem Gelernten Verwandtes, kritisch anzueignen.

Gerade für die Beurteilung unserer verschlungenen modernen Verhältnisse ist nichts geeigneter, als die sorgfältige und eindringende Lektüre Horazischer Satiren und Episteln. Denn während der römische Dichter in seinen Oden auf die Nachahmung seiner griechischen Vorbilder angewiesen ist und öfter geradezu

treffliche Uebersetzungen derselben gibt, seltener aber echt römische Vorstellungen in ihnen verarbeitet, schöpft er in jenen beiden Dichtungen unmittelbar aus dem Leben seiner Zeit und versteht es, uns ein sprechendes Bild derselben vorzuführen. Wie wertvoll für die Beurteilung der Gegenwart das genaue Studium der hexametrischen Dichtungen des Venusiners ist, lehrt schon eine oberflächliche Vergleichung der von ihm geschilderten Zustände mit den Bestrebungen und Verhältnissen unserer Tage. Jagen nach Reichtum und die kapitalistische Wirtschaft macht Horaz verantwortlich für die Uebel, die in Rom herrschen; er tadelt das Drängen nach der Großstadt, spottet über die knechtische Verehrung den Besitzenden und den Großen dieser Erde gegenüber, macht sich lustig über das literarische Cliquenwesen, indem er zeigt, wie die unbedeutenden Mitglieder literarischer Gesellschaften ihre Unfähigkeit gegenseitig preisend in den Himmel erheben. Wem fällt nicht die Aehnlichkeit des heutigen Treibens, die Gleichheit der Klagen bei den Verständigen unserer Tage auf? So weit geht beispielsweise die Uebereinstimmung, daß der Arzt den Horaz, der an Rheumatismus leidet, in einen Luftkurort schickt, um seinen Patienten wenigstens auf einige Wochen los zu sein. Und ist es nicht von Wichtigkeit für den jungen Menschen, die Wertlosigkeit mancher viel gepriesenen Güter so eindringlich geschildert zu lesen?

Ferner soll ihn die Lektüre des viel geschmähten und herabgesetzten Cicero unter anderem lehren, sich nicht zu brüsten mit dem Gedanken, wie wirs zuletzt so herrlich weit gebracht. Wir sind ja sehr stolz auf die Oeffentlichkeit und Mündlichkeit des Gerichtsverfahrens, dessen wir uns heute erfreuen im Gegensatz zu den geheimen, schriftlichen Verhandlungen, die in der Justiz bis zur großen französischen Revolution geherrscht haben. Wo haben aber die Männer dieser Zeit das kennen gelernt? Gerade bei Cicero. Denn in seinen Reden sahen sie, wie Kläger und Verklagter sich persönlich entgegentreten, wie der Verteidiger durch Kreuzverhör die Wahrheit zu ermitteln sucht, wie das Urteil des Richters der Kritik der Zuhörer unterliegt, während noch im 18. Jahrhundert der Beklagte meist nicht einmal den Namen des Klägers erfuhr. Mag man weiter über den Wert der Geschworenengerichte denken wie man will, so viel steht fest, daß wir sie dem römischen Gerichtsverfahren verdanken. Und woher stammt die parlamentarische Beredsamkeit unserer Tage? Die Männer der französischen Revolution, die sich durch sie zuerst hervortaten, haben sie unmittelbar aus den Reden Ciceros geschöpft, so weit daß sie selbst ganze Teile derselben in genauer Uebersetzung benutzt und vorgetragen haben. Schließlich lernt auch der Schüler in Ciceros Briefsammlung wirklich persönliche Briefe kennen, die einen unmittelbaren Gedankenaustausch zwischen befreundeten oder bekannten Persönlichkeiten enthalten und persönlich Erlebtes, Gewolltes und Gedachtes, die jeweilige Stimmung des Briefschreibers zu klarem Ausdruck bringen. Daher sind sie das Vorbild für Petrarca und die Leute der Renaissance geworden, ja ihr Einfluß erstreckt sich, wenn auch unbemerkt, noch auf die heutige Zeit. Wer sich genauer über die Bedeutung Ciceros für unsere Zeit unterrichten will, mag das Büchlein von Zielinski „Cicero im Wandel der Jahrhunderte" nachlesen.

Man wendet nun oft ein: die Bedeutung der klassischen Literatur für unsere ganze Kultur steht allerdings außer Zweifel; aber es lohnt sich nicht, so lange Zeit und große Anstrengung darauf zu verwenden, sie kennen zu lernen. Das kann man viel rascher und bequemer mit Hilfe von Uebersetzungen. Wie wenig das zutrifft, kann schon jeder erkennen, der eine neuhochdeutsche Uebersetzung von Fritz Reuter mit dem Original vergleicht, z. B. die Läuschen und Rimels. Diese voll Witz und Humor, jene dem gegenüber matt und platt. Und doch handelt es sich hier um ein Werk unserer Zeit und unserer Anschauungen. Wie viel mehr muß der gleiche Fall eintreten bei Literaturwerken, die einem andern Jahrtausend und einer andern Kulturepoche angehören! Es ist darum von höchster

Wichtigkeit, daß die Jugend unseres Gymnasiums diese Dinge aus unmittelbarer Anschauung kennen lernt und so den lebendigen Zusammenhang zwischen unserer und der antiken Kultur, die eine Hauptgrundlage unserer Bildung ausmacht, aufrecht erhält. Wenn dann der Erwachsene im spätern Leben die antiken Schriftsteller nicht mehr im Originale lesen kann, so schadet das nichts. Hat er doch ihres Geistes einen Hauch verspürt und aus dem Jungbrunnen hellenischen Geisteslebens getrunken, mehr als ihm selbst bewußt ist. Wenn er als Mann dazu kommt, wird er deshalb Uebersetzungen der alten Schriftsteller mit ganz andrem Verstehen und Empfinden lesen, als der, welcher die alten Sprachen nie kennen gelernt oder sich in möglichst kurzer Frist eine oberflächliche Kenntnis derselben, wie sie für ein Examen erforderlich ist, erworben hat.

Ueberwiegt der Wert der lateinischen Sprache für die Jugend nach der Seite der formalen Bildung, so bieten die in griechischer Sprache überlieferten Werke einen unerschöpflichen Schatz für die Geistes- und Herzensbildung in inhaltlicher Beziehung. Zwar ist auch die Sprache an sich nicht ohne bildenden Wert, weil ihr Aufbau im Allgemeinen einen ältern Charakter und eine durchsichtigere Gestalt der Formenlehre wie der Syntax aufweist, als das Lateinische, eine Seite, die allerdings vielfach noch nicht die genügende Berücksichtigung beim Unterricht findet.

Denn einmal läßt sich besonders bei der Homerlektüre die allmähliche Entstehung der Formen z. B. Gen. — ου aus — οιο —, Inf. — ειν aus — εμεναι zeigen und so auf Grund vielfacher Beobachtungen dem Schüler die Tatsache begreiflich machen, daß die Sprache ein Naturprodukt ist, gleich der Pflanze; daß sie wie diese in üppiger Fülle aufschießt, viele Triebe sich erhalten und weiter entwickeln, andere zurückgehen oder absterben; daß also das Regelsystem der Schulgrammatik etwas Abgeleitetes, nur bis zu einer gewissen Grenze Berechtigtes ist. Zum andern zeigt die Syntax eine weitgehende Uebereinstimmung mit der deutschen, eine Erkenntnis, die dem Schüler z. B. bei der Betrachtung des Gebrauchs der Infinitive in den beiden Sprachen aufgeht. Ferner dient zur Schärfung seines Nachdenkens die ungemein reich entwickelte Verwendung des Partizipiums, die weder die eigene noch die lateinische Sprache kennt. Dazu bildet und steigert die Freiheit der Sprache, die im Gegensatz zu der strengen Gebundenheit des Lateinischen vielfach für dieselbe Vorstellung verschiedene Formen des Ausdrucks zuläßt, die Fähigkeit des jugendlichen Geistes, seine Gedanken in wechselnden Gestaltungen auszuprägen. Ferner lernt der Schüler ein ganz neues Prinzip des Tempusgebrauchs kennen. Denn nicht das Zeitverhältnis, die Frage, ob eine Handlung mit einer andern gleichzeitig ist oder ihr vorangeht, sondern die Art der Handlung ist das Entscheidende für die Wahl der Ausdrucksform im Griechischen. Deutlich tritt dem jugendlichen Denkvermögen der vorher nicht mit Bewußtsein erschaute Gegensatz zwischen sich entwickelnder oder verlaufender und eintretender bezw. zum Abschluß gelangender Tätigkeit entgegen, z. B. φεύγειν = fliehen, auf der Flucht sein, φυγεῖν = entfliehen, entkommen. Daher fehlt dem Griechischen durchaus der Begriff der historischen Erzählung mit einem für diese verwendbaren Tempus, da Imperfekt und Aorist neben einander gebraucht werden, je nachdem eine sich entwickelnde, eine beginnende oder abschließende Handlung vorgeführt werden soll — ich meine, eine sehr instruktive Erscheinung, aus der der Schüler lernt, daß auf zwei ganz verschiedene Weisen die Gedanken zum Ausdruck gebracht werden können, je nachdem der Begriff der Art oder der Zeit im Sprachbewußtsein in den Vordergrund tritt. Da ihm die Notwendigkeit erwächst, die Artunterschiede der Handlung im Griechischen in der Muttersprache wiederzugeben, findet er, daß die deutschen Verbalformen dies nicht vermögen, sondern daß er zu verschiedenen Verben oder zu Kompositen des gleichen Stammes seine Zuflucht nehmen muß. Daraus erwächst die weitere Erkenntnis, daß keine Sprache

vermag, alle feinen Distinktionen des Geistes völlig zum Ausdruck zu bringen, sondern daß jede einzelne nur ein Abbild der Logik ihres Volkes ist.

Schließlich ermöglicht es der Sprachzustand, der im homerischen Dialekt vorliegt, den Schülern die Entwicklung des *untergeordneten* Satzes aus dem *nebengeordneten* vorzuführen und diese Erkenntnis durch die Vergleichung der Muttersprache fruchtbar zu machen. So zeigen die Sätze mit ὅ (bei Homer), später ὅτι, eine auffallende Gleichheit mit den „daß-Sätzen"; denn ὅ wie „daß" sind ursprünglich demonstrative Akkusative sächlichen Geschlechts, die auf den folgenden Gedanken hinweisen und später beide differenziert werden, ὅ zu ὅτι, „das" zu „daß". Ebenso entsprechen in ihrer Entwicklung einander die Verwendung des griechischen εἰ und die des deutschen „ob" als indirekte Fragepartikeln. Jenes ist bei Homer, dies im Mittelhochdeutschen noch durchaus Bedingungspartikel. Im Anschluß daran wird dargelegt, daß εἰ ursprünglich die Aufforderung beim Imperativ und Ind. Fut., dann den Wunsch beim Optativ, die Erwartung neben dem Konjunktiv, endlich den bedingten Wunsch und schließlich die Bedingung einleitet, wobei dem Schüler gezeigt werden kann, daß nicht die Konjunktion einen Modus regiert, sondern nur neben ihn tritt, um seine Funktion schärfer herauszuheben: der Konjunktiv wie der Optativ behalten überall ihre Urbedeutung der Erwartung oder des Wunsches, nur erhält diese eine bestimmtere Färbung durch die zugefügte Partikel. Weiter kann man dem Schüler klar machen, daß Präpositionen wie Konjunktionen aus Adverbien oder Kasus des Relativpronomens erwachsen. Kurz, auch die griechische Sprache kann für die Denktätigkeit und für die Erkenntnis des Wesens der Sprache überhaupt ungemein fruchtbar gemacht werden.

Aber weit wichtiger für die Bildung des Geistes und des Herzens ist der *Inhalt*, den die Schriftsteller des griechischen Volkes bieten. Denn sie umschreiben einen abgeschlossenen Kreis der menschlichen Bildung auf dem Gebiete der Kunst, des staatlichen und sittlichen Lebens. Dies Gebiet ist darum leichter zu überschauen, zu beurteilen und nutzbar zu machen, als die vielverzweigten Erscheinungen der im Flusse begriffenen, noch lange nicht zum Abschluß gelangten modernen Geschichte, auch mehr als die der römischen, die doch die ganze damals bekannte Welt umfaßt. Und die gelesenen Schulschriftsteller sind geradezu mustergültig für die Gattung der redenden Kunst, die sie vertreten. Die herrlichsten Epen aller Zeiten sehen wir in den Gedichten *Homers*, die die reichste Fülle feiner Beobachtungen der Regungen der menschlichen Seele, der Vorgänge in der Natur und im Menschenleben uns bieten. Sie führen allgemein Menschliches oder Natürliches nicht nur in schöner Form vor, sondern überraschen zugleich durch ihre Wahrheit, die für unsere Zeit ebenso gut gilt, wie für die Periode ihrer Entstehung. Es treten in ihnen Typen von Menschen auf, die uns auch die jetzt Lebenden und Handelnden richtig bewerten lehren; die feinen Charakteristiken der Gattentreue einer Penelope, des renommistischen Idomeneus, des nie um einen Ausweg verlegenen Odysseus, des brutalen Agamemnon, der selbstlosen Vaterlandsliebe eines Hektor und der besorgten Liebe der Andromache können dem jugendlichen Leser noch heute zu Nacheiferung oder Warnung dienen. Die Tragödien des *Sophokles* streben mit unwiderstehlicher Folgerichtigkeit der Katastrophe zu, die, wie einst dem Zuschauer, so für alle Zeit dem Leser die Grenzen des menschlichen Denkens und Wollens zeigt und, wie es dem Menschen nirgends ziemt noch frommt, das ihm gesteckte Maß zu überschreiten. Die Geschichten des *Herodot* lassen vor seinem Auge den Heldenkampf vorüberziehen, den die Griechen mit dem hingebenden Mut die Vaterlandsliebe für die Freiheit ihrer Heimat gegen orientalische Uebermacht und Despotie kämpfen, ohne die Schattenseiten und Flecken zu verheimlichen, die schon bei diesem Kampfe zu Tage treten. Ein Xenophon und Lysias führen ihn mitten hinein in die häß-

lichen Parteikämpfe zu Athen, wo nicht mehr des Vaterlandes Größe, sondern der eigene Vorteil den Volksführern am höchsten steht, und zeigen, daß durch solches Gebahren die Nation ins Verderben gestürzt wird. Sie lehren unmittelbar, auch an die Strebungen der Parteien unserer Tage den richtigen Maßstab legen und sie nicht nach dem Interesse der Fraktion, sondern nach dem Wohle des Vaterlandes bemessen. Die entscheidende Bedeutung des peloponnesischen Krieges für die innere Entwicklung Griechenlands führt dem Schüler das Geschichtswerk des Thukydides vor Augen und lehrt ihn dankbar anerkennen, daß unser Volk vor einem gleichen Geschick bewahrt geblieben ist. Hier tritt ihm ein erhabenes Muster staatsmännischer Weisheit und großartiger Vaterlandsliebe in der Person des Perikles entgegen, das zu mannigfachen Vergleichen mit dem größten Staatsmann unserer Zeit herausfordert. In der Zeit der größten Empfänglichkeit liest der junge Mensch die Grabrede, die jener zu Ehren der im ersten Jahre des Krieges gefallenen Athener hält, vielleicht die gewaltigste Aeußerung von Patriotismus, die die Weltliteratur kennt. Anderseits erkennt er, wie die glänzenden Anlagen eines Alkibiades das Verderben Athens herbeiführen helfen, da sie sich nicht in den Dienst einer höheren Idee stellen. Die glühenden Reden des Demosthenes begeistern ihn nicht nur für die Freiheit und den Ruhm Athens, sondern auch für die Größe des eigenen Volkes, wenn auch die großen und edlen Absichten des letzten griechischen Staatsmannes scheitern. Er verehrt den Mann und lernt die Dinge nicht nach dem äußern Erfolge schätzen, sondern nach ihrem inneren Werte. Und Plato endlich führt die Jünglinge mitten hinein in das Leben und Treiben, die Formen des Umgangs und der Umgangssprache der gebildeten Athener seiner Zeit. Sie empfinden die Erhabenheit der Vorstellung, daß der Mensch, der wisse, was gut sei, auch das Gute tun müsse, und sie erleben im Kriton das erhebendste Beispiel von Ueberzeugungstreue, Opfermut und Vaterlandsliebe das uns berichtet wird, den freiwilligen Tod des Sokrates. Denn nicht der Tod auf dem Schlachtfeld, der den einzelnen in der allgemeinen Begeisterung und Siegeshoffnung dahinrafft, während er doch noch dem Schicksal zu entgehen hofft, ist die höchste Aeußerung des Patriotismus, sondern die Art, wie der Philosoph sein Leben hingibt für das Wohl des Vaterlandes, obwohl die Türen seines Gefängnisses offen stehen; denn er hält es für unpatriotisch, sich den Gesetzen der Vaterstadt nicht zu fügen und ein Beispiel des Ungehorsams zu geben, indem er dem Tode durch Flucht zu entrinnen sucht, wenn seine Mitbürger denselben auch ungerechter Weise über ihn verhängt haben. Und ich meine, gerade in unserer gährenden Zeit ist es von unschätzbarer Wichtigkeit, daß die Jugend ein Vorbild dafür empfängt, getrost und freudig selbst das Leben dem Vaterlande, einer höheren Idee zu opfern.

So bietet die griechische Literatur ein geschlossenes Bild aller verschiedenen Verhältnisse, die der Verwandtschaft mit unserer Zeit nicht entbehren. Durch ihre eingehende Betrachtung kann und soll der Schüler die Fähigkeit gewinnen, auch die Strömungen des Tages nach ihrem wahren Werte einzuschätzen, ihnen gegenüber und in ihnen die selbständige und aufopferungsfähige Stellung einzunehmen, die heute mehr als früher erforderlich ist. Aber um das zu lernen und das zu können, dazu gehört Zeit und noch einmal Zeit. Dafür genügt es nicht, sich in Eile und auf kürzestem Wege die notwendigsten Kenntnisse für eine Reiseprüfung zu erwerben. Nein, der Schüler muß die Zeit haben, einzudringen in die Sprachen und das Leben des Altertums, in ihm zu denken und zu fühlen. Dahin will und kann ihn der lange und nicht mühelose Lehrgang des humanistischen Gymnasiums führen, und die auf Erreichung dieses Zieles verwendeten Jahre sind wahrlich nicht verloren.

Neuwied, im November 1902. Prof. Mutzbauer.

Literarische Anzeigen.

Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge. Bibliographisches Verzeichnis mit Inhaltsangabe der Bücher, Aufsätze und behördlichen Verordnungen zur deutschen Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft nebst Mitteilungen über Lehrmittel. Im Auftrage der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte herausgegeben von Karl **Kehrbach.**

Von diesem ungemein nützlichen und bei dem unheimlichen Anwachsen der pädagogischen Literatur immer unentbehrlicher werdenden Werk ist am Ende des verflossenen Jahres die erste Abteilung des IV. Jahrgangs erschienen (Berlin, im Kommissionsverlag von J. Harrwitz Nachf., 320 S. 10 Mk.); die zweite soll in diesem Frühjahr nachfolgen. Möchte dem unermüdlichen Herausgeber nie die Kraft zur Fortführung ausgehen und dem Unternehmen auch nie das notwendige Geld.

U.

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik von W. **Rein.** Zweite Auflage. 1. Band, 1. Hälfte: Abbitte—Beobachtung. Langensalza, H. Beyer & S. (Preis des Halbbandes vor Erscheinen des 3. Halbbandes 7,50 Mk., danach tritt Preiserhöhung ein.)

Die Verdienstlichkeit dieses Werkes ist von uns wiederholt (Jahrgang VI S. 179, XII S. 202) hervorgehoben worden. Als bester Beweis für seinen Wert kann der Umstand gelten, daß mit dem Erscheinen des letzten Bandes der ersten (starken) Auflage diese bis auf das letzte Exemplar vergriffen war. Daß die zweite einen Fortschritt bedeutet, versteht sich bei der Rührigkeit des Herausgebers und der Tüchtigkeit seiner Mitarbeiter von selbst. Die Vermehrung des Gebotenen ging schon aus der Ankündigung hervor, daß das Werk nunmehr aus 8 statt aus 7 Bänden bestehen werde. Sie fällt jetzt bei Vergleichung der beiden Auflagen des ersten Halbbandes in die Augen, wenn man findet, daß der Artikel „Aerztliche Beobachtung", der sich früher auf S. 325 befand, nunmehr auf S. 512 steht. Das rührt teilweise von neuen Artikeln her: Abhängigkeit und Freiheit der Lehrer (von Rein), Algebraische Aufgaben mit elementarer Lösung in der Volksschule (von Zeissig), Amerikanisches Schulwesen (von Bagley), E. M. Arndt (von H. Keferstein), Aussprache des Deutschen (von Chr. Ufer); aber zum großen Teil ist der Grund auch wesentliche Erweiterung früherer Artikel. Wenn in der zweiten Auflage auch eine Anzahl von Artikeln fehlen, die in der ersten standen, so werden diese jetzt unter anderer Ueberschrift untergebracht werden, z. B. die, welche sich auf allerlei ethische *fehler* der Schüler beziehen (Albern, Altklug, Anmaßung, Arbeitsscheu, Augendienerei, Ausgelassenheit, Ausplaudern). Und gewiß werden wir auch der Abschlußprüfung irgendwo in einem späteren Band begegnen. Denn dadurch, daß dieses *stück* der Organisation in Preußen wieder abgeschafft ist, wird seine Besprechung doch nicht ganz unnötig gemacht. Es hat ja auch die Geschichte des Unterrichts in der Reinschen Encyklopädie ihren Platz und soll in der neuen Auflage noch mehr berücksichtigt werden. Das wichtigste Novum in ihr ist aber das ausländische Schulwesen, wovon im ersten Halbband eine inhaltvolle Probe der über 50 Seiten umfassende Artikel über amerikanisches Schulwesen ist. Das Verzeichnis der Mitarbeiter zeigt manches †, aber auch manchen Neueingetretenen. Die verwaisten Artikel sind dann zumteil von Anderen überarbeitet, so A. Hugs Artikel „Beherzt" von A. Rude. Wir freuen uns der Aussicht auf die Fortsetzung.

U.

Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern, von Dr. **K. A. Schmid,** weiland Prälat und Gymnasialrektor, fortgeführt von Dr. phil. **Georg Schmid.** V. Band, erste und zweite Abteilung. Stuttgart und Berlin, J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger, 1901.

Der V. Band ist der letzte des bedeutenden Werkes, zu dem hervorragende Kenner der Geschichte der Pädagogik beigesteuert haben. Als Greis hatte der hochverdiente württembergische Schulmann Karl Adolf Schmid, der Herausgeber der pädagogischen Encyklopädie, noch den Plan zu der Unternehmung gefaßt und selbst die Geschichte der Erziehung bei Griechen und Römern im I. Band dargestellt. Nach seinem Tode 1887 trat sein seit vielen Jahren in Petersburg am Historisch-philologischen Institut tätiger Sohn Georg an Stelle des Leiters. Aber auch er hat sich zugleich an der Ausarbeitung und zwar in weitem Umfang beteiligt: in Band II, III, IV stammen von ihm die Darstellung des Wirkens der vier großen Rektoren Trotzendorf, Neander, Hieronymus Wolf, Sturm, die Abschnitte über Montaigne, die englische Pädagogik des 16. und 17. Jahrhunderts, Alsted, A. H. Francke, J. Albr. Bengel, die Philanthropinisten, in der Tat eine hochachtbare Leistung, zumal wenn man bedenkt, was derselbe Mann sonst als pädagogischer und philologischer Schriftsteller, als praktischer Schulmann und Dozent geleistet hat.

Als Schmid im Herbst 1897 auf 25 Jahre seiner Tätigkeit als Instruktor am genannten Institut zurückblickte und zugleich sein 35jähriges Doktor-Jubiläum feierte, brachte die deutsche St. Petersburger Zeitung eine Uebersicht über seine literarische und seine Lehr-

tätigkeit, die mit Staunen zu erfüllen geeignet ist und in diesem Württemberger einen der besten Pioniere deutscher Wissenschaft und Pädagogik im großen Reich des Ostens erkennen läßt, dessen Verdiensten dadurch nicht Abbruch geschieht, daß eine neueste Wendung in der russischen Unterrichtsorganisation jede philologische Pionierarbeit lahm zu legen scheint. Manche von Schmids schriftstellerischen Leistungen haben lediglich für Rußland Bedeutung, die Mehrzahl aber ist auch für uns wertvoll. Der fast 400 Seiten umfassende Artikel über „Rußlands Unterrichtswesen" in der von dem Vater herausgegebenen Encyklopädie hat uns zuerst genaue Kunde über die Schulorganisation des Nachbarreiches gebracht und leistet in Bezug auf die Zeit bis 1882 geradezu Erschöpfendes. Recht interessant auch für uns sind ferner die Schmidschen Artikel über die Beziehungen deutscher Gelehrter zum russischen Bildungswesen, die in der „Russischen Revue" erschienen und die z. B. Manches über Fr. A. Wolf und Goethe bringen. Auf dem Gebiete der klassischen Philologie hat Schmid eine größere Reihe seiner Einzeluntersuchungen über römische und mehr noch über griechische Schriftsteller geliefert, die ihn ebenso als scharfsinnigen Kritiker wie als gelehrten Exegeten zeigen und zugleich durch ihr gutes Latein erfreuen. Sie sind zumeist im Journal des „Ministeriums der Volksaufklärung" erschienen. Die letzte dieser Abhandlungen, die uns zugegangen ist, stammt aus dem Jahr 1901: De Pandaro venatore Homerico et de capra aegagro, und zeigt den Verfasser nicht weniger ausgerüstet mit den hier notwendigen zoologischen und archäologischen, als mit philologischen Kenntnissen.

Was er aber in dem V. Band der „Geschichte der Erziehung" geleistet, ist zum größten Teil die Fertigstellung einer Hinterlassenschaft. Dr. Hermann Bender, zuletzt Rektor am Gymnasium in Ulm, einer der praktisch und wissenschaftlich tüchtigsten Schulmänner, die Württemberg im verflossenen Jahrhundert hervorgebracht, hatte es übernommen, eine Darstellung der Geschichte des Gelehrtenschulwesens in Deutschland bis auf die Gegenwart zu geben, und er beschränkte seine Aufgabe nicht auf die neue Zeit, die noch in keinem anderen Teile des Sammelwerks behandelt war, sondern er meinte, zugleich die gesamte Entwicklung der deutschen gelehrten Schulen seit der Reformation vor Augen führen zu sollen, weil nur durch solchen Ueberblick ein Einblick in den Wert auch der neueren und neuesten Erscheinungen und eine einigermaßen begründete Prognose der Zukunft möglich sei. Daß bei Ausführung dieses Planes nun Wiederholungen von manchem bereits durch Andere im gleichen Werk Dargestellten unvermeidlich war, ist einleuchtend. Aber unseres Erachtens sollte daraus bei dem losen Zusammenhang, in dem die einzelnen Teile der „Geschichte der Erziehung" zu einander stehen, dem Verfasser kein Vorwurf gemacht werden und auch nicht daraus, daß Andere vor ihm Dies und Jenes wohl richtiger dargestellt haben. Alles, was Bender geleistet hat, ruht auf guten Fundamenten und entbehrt nie des Geistes, und so haben wir auch seine Schilderung der früheren Zeiten bis zum Auftreten des Neuhumanismus mit Genuß und Nutzen gelesen. Für das Ganze aber sagen wir auch dem Redaktor des hinterlassenen Manuskripts, der sicher keine kleine Mühe gehabt, unsern Dank. Er hat zugleich auf 174 Seiten einen Abschnitt über das „neuzeitliche, nationale" Gymnasium hinzugefügt, der die Reformbestrebungen und -ausführungen in Preußen und den anderen deutschen Staaten während der letzten beiden Jahrzehnte des vorigen Jahrhunderts behandelt. Daß hier die Anschauung des konservativen Württembergers, dessen pädagogischer Konservativismus seinen völlig zureichenden Grund in der Beschaffenheit des höheren Schulwesens seiner Heimat hat, überall (bis auf die Gänsefüßchen, mit denen er die Epitheta neuzeitlich und national versieht) sich geltend macht, wer wollte ihm das verdenken? Wenn zwischen den sinnlosen Klagen und Forderungen der antihumanistischen Schreier auch einmal ein eifriger Rufer von der anderen Seite sich hören läßt, so tut diese Disharmonie geradezu wohl. Ein anderer Vorwurf scheint eher der Schmidschen Darstellung gemacht werden zu können, daß sie kein abgeschlossenes und wohlgeordnetes Bild von den letzten Zeiten der Entwicklung unseres Schulwesens gibt. Aber auch diese Klage schiene uns nicht gerecht. Denn tatsächlich empfängt man, wenn man die letzten Reformkämpfe, -pläne und -taten im Norden und Süden unseres Vaterlandes überblickt, durchaus den Eindruck eines Chaos, dem die Scheidung und Ordnung durch den νοῦς noch bevorsteht. Da ist denn schon eine sorgfältige Zusammenstellung aus dem weitschichtigen Aktenmaterial, wie sie Schmid gibt, etwas Verdienstliches.

Unter den Darstellungen der zweiten Abteilung des fünften Bandes unseres Sammelwerks stehen an wissenschaftlicher Bedeutung wohl voran die von dem Mann herrührenden Abschnitte, der in höherem Maße als irgend ein Anderer heutzutage Erforschung der Geschichte der Pädagogik mit origineller Erörterung von Fragen der Didaktik verbindet, E. von Sallwürk. Er hat hier das höhere Bildungswesen in Frankreich von 1789—1899 und das englische im 19. Jahrhundert, sowie das Bildungswesen der Jesuiten seit 1600 dargestellt. Die Behandlung des letzten Themas, das unter den dreien zugleich das aktuellste Interesse hat, bedarf allerdings einer Ergänzung. Ich meine, neben der Kenntnis der neuesten Organisationen und Reglemente begehrt man eine auf Autopsie beruhende Schilderung des Unterrichtsverfahrens in

einzelnen hervorragenden Jesuitengymnasien. Vielleicht gelingt es dem Unterzeichneten einmal, die von ihm in dieser Hinsicht an dem römischen Institut Massimo und in Mondragone gemachten Beobachtungen, die nicht ungünstig sind, zusammenzustellen.

Sehr erfreulich ist auch die gründliche und gut lesbare Geschichte des Mädchenschulwesens in Deutschland und Frankreich von einem der erfahrensten und eifrigsten Vorkämpfer für eine höhere Entwicklung der Mädchenbildung, Dir. Prof. Wychgram, woran eine Besprechung der Geschichte des englischen Mädchenschulwesens von Professor A. Hamann angeschlossen ist. In der letzteren Darstellung wäre größere Ausführlichkeit, insbesondere was die geschichtliche Entwicklung betrifft, der Eigentümlichkeit und Wichtigkeit des Gegenstandes entsprechend gewesen. Auch vermißt man die sonst überall vorausgeschickte Angabe der Literatur. Voran hätte da zu stehen des verstorbenen Prof. Dr. Schaible gründliche und hochinteressante Schrift über „Die höhere Frauenbildung in Großbrittannien von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart".

Bei Darstellung der Geschichte des Realschulwesens in Deutschland wird es schwer sein, es allen Lesern recht zu machen. Je nachdem man in dem Realschulkampf von heute diese oder jene Stellung einnimmt, wird man dies oder jenes vermissen oder mehr hervorgehoben oder ganz anders behandelt zu sehen wünschen. Auch dem Prof. Dr. R. Hoffmann, der diesen wichtigen Abschnitt in der Entwicklung unseres höheren Schulwesens bei Schmid bearbeitet hat, ist nicht lauter Lob gesungen worden, und auch ich hätte, da es sich doch in erster Linie um das allmähliche Entstehen der verschiedenen Realschularten handelt, gern viel ausführlicher den embryonischen Zustand dieser Schulgattung und die Inkunabeln in den verschiedenen deutschen Staaten, z. B. auch in Württemberg, behandelt gesehen. Aber die Zeiten der ausgestalteten Realschule sind doch so ausreichend und klar dargestellt, daß man davon wohlbefriedigt sein kann. — Eine sehr erwünschte Ergänzung übrigens zu dem, was hier über die deutschen, in anderen Teilen über die französischen und englischen Realschulen zu erfahren ist, würde durch Darstellung der Entwicklung des skandinavischen, russischen und italienischen Realschulwesens gegeben werden, besonders des letzten, das sich in umgekehrter Weise entwickelt wie das deutsche, immer mehr zur Fachbildung strebend.

U.

„Wie erzieht und bildet das Gymnasium unsere Söhne?" Unter diesem Titel ist kürzlich ein Büchlein erschienen, das den Gymnasialdirektor Dr. Franz **Fauth** in Hörter a. d. W. zum Verfasser hat und das Lehrern und Eltern höchst beherzigenswerte Winke in Betreff der Erziehung gibt. Es ist den Eltern der ehemaligen Schüler des Gymnasiums Hörter sowie „allen denkenden Freunden der höheren Lehranstalten" gewidmet. (Erschienen bei Reuther und Richard, Berlin 1902).

In einem einleitenden Kapitel über „die Aufgabe der Eltern bei dem ersten Unterricht" wird eine scharfe Beobachtung der Kinder seitens der Eltern gleich bei Beginn der ersten Schulzeit entschieden befürwortet; denn der Wille des Kindes müsse allmählich gebildet und zu dieser Willensanstrengung das Kind systematisch erzogen werden. — Schon hier, mehr aber noch im 2. Kapitel, der vom „Gedächtnis und der Aufmerksamkeit" handelt, erinnern wir uns, daß der Verfasser zu den Pädagogen gehört, die die empirische Psychologie als Grundlage aller Erziehungslehre hinstellen. Wir erinnern an die im Jahre 1878 bei Bertelsmann in Gütersloh erschienene Schrift Fauth's „Die wichtigsten Schulfragen, auf dem Gebiet der Psychologie erörtert", sowie an das im selben Verlag erschienene Buch „Das Gedächtnis, Studie zu einer Pädagogik auf dem Standpunkt der heutigen Physiologie und Psychologie", das seinerzeit die größte Beachtung und die günstigste Beurteilung erfuhr.

Auch in jenem 2. Kapitel des vorliegenden Buches werden einerseits den Eltern die Pflichten ihren Kindern gegenüber vorgehalten, andrerseits den Lehrern ihre Aufgaben klar vor Augen gestellt: „geduldig und gründlich einüben, anschaulich schildern und vortragen, klar denken".

Der 3. Abschnitt behandelt die „Erziehung zum Charakter". Es wird gezeigt, wie allmählich aus dem Temperament mit seinen Trieben und Gewohnheiten ein fester Charakter sich entwickelt und wie auch bei diesem psychologischen Prozeß der Lehrer mit seinen Unterweisungen bildend und stützend dem jungen Menschen zur Seite stehen muß.

So ist denn die Persönlichkeit des Lehrers im Unterricht die Hauptsache. Das behandelt das 4. Kapitel: „Gesetz und Persönlichkeit im Unterricht". Exempla trahunt. Dieser Grundsatz ist obenan zu stellen. Die imponierende Persönlichkeit ist das Geheimnis der Erziehungskunst. Nur sie ist imstande, bei den Schülern die „Erziehung zur Weltanschauung" sich zur Aufgabe zu machen (Kap. 5). Bei der Behandlung dieses Punktes, wie überhaupt im Allgemeinen, lehnt sich die Schrift Fauth's an die neuen Lehrpläne und Lehraufgaben von 1901 an; dort heißt es in Betreff dieser Frage: „Soll die höhere Schule auch in erziehlicher Hinsicht ihre Aufgaben lösen, so hat sie . . . aus allen, besonders den ethischen Unterrichtsstoffen fruchtbare Keime für die Charakterbildung und tüchtiges Streben zu entwickeln. Indem so der jugendliche Geist mit idealem, sittlichem Gedankeninhalt erfüllt und sein Interesse dafür nachhaltig erzeugt wird, erfährt zugleich der Wille eine bestimmte Richtung nach diesem Ziele . . . Eine weitere Voraussetzung ist, daß

das gesamte Lehrerpersonal einmütig nach demselben Ziele hinstrebt und so dem Geiste der Schule eine bestimmte Richtung gibt."

Grundlegende Teile zu dieser „Erziehung zur Weltanschauung" bieten nach dem Verfasser vor allem der Sprachunterricht, der Geschichtsunterricht, der deutsche Unterricht und der Religionsunterricht. Was er über den letzteren sagt, ist bezeichnend für seine Milde, die sich gleichwohl mit Charakterstärke paart: „Im Religionsunterricht kann und soll ein friedlicher Geist herrschen, aber der Wahrheit muß die Ehre gegeben werden. Ein Protestant, der vor Protestanten nicht lehrt und bekennt, daß wir die höchsten Güter, die wir von Gott erhoffen, nur durch den Glauben, das heißt nur durch religiös-sittliche Ueberzeugung erlangen, ist kein Protestant mehr. Aber Friedfertigkeit und Wahrhaftigkeit vertragen sich gar wohl. Und die heutigen Konfessionen haben doch des Gemeinsamen soviel, daß wir auch von ihrem Standpunkt aus für die höheren humanistischen Schulen die Forderung festhalten müssen und können: Erziehung zur Bildung einer den ganzen Menschen befriedigenden Weltanschauung."

Diese Milde und Versöhnlichkeit des Verfassers spricht sich auch in dem folgenden Kapitel (6) aus: „Jedem das Seine". Der Rangstreit zwischen den einzelnen Schulen kommt ihm kleinlich vor, und er erklärt sich daher vollständig damit einverstanden, daß die Vertreter des humanistischen Gymnasiums den Vorschlag machten, die verschiedenen Anstalten im Konkurrenzkampf gleich zu stellen. Hierin sieht er den „besten Weg zu einer gesunden und ruhigen Aufklärung der Gemüter — wenn nur der gute Wille vorhanden ist". Gleichwohl spricht er aber in klaren Worten das unbedingte Festhalten am humanistischen Gymnasium aus: „Wenn wir daher die andern Bildungsmittel und Schulen als berechtigt, ja als notwendig zu einer harmonischen Bildung der Menschennatur anerkennen, so können wir uns doch nicht der Erkenntnis verschließen, daß die Bildung durch Sprachunterricht die vollkommenste ist und das Gebäude krönt. Mit Recht wird daher auf unsern humanistischen Anstalten der sprachliche Unterricht immer der Kern des Ganzen bleiben müssen. Und wenn man die Naturwissenschaft und die Technik noch so hoch schätzt, man wird sich doch dem nicht verschließen können, daß an Bildungskraft für den menschlichen Geist nichts dem altsprachlichen Unterricht gleich kommt."

Und nun geht das Buch zur Würdigung der einzelnen Unterrichtsfächer über. Dabei läßt der Verfasser seinen Kollegen das Wort. Schurig behandelt den lateinischen Unterricht, Naßfeld den griechischen Unterricht, über den naturkundlichen Unterricht äußert sich Menzel, während der Turnunterricht wieder von Schurig besprochen wird; Fauth hat sich den Zeichenunterricht vorbehalten. Es würde uns hier zu weit führen, auch diese Kapitel eingehender zu besprechen. Im Allgemeinen gewinnt man den Eindruck, daß am Gymnasium in Höxter der Grundsatz hochgehalten wird, der, wie oben bemerkt, im 5. Abschnitt aufgestellt ist: „Wenn alle Lehrer an einer Schule insgesamt zu einer einheitlichen Weltanschauung erziehen, so tragen sie am besten zur Erziehung der Schüler bei".

So dient das besprochene Büchlein mit Recht als eine Empfehlung der Schule, an der der Herausgeber als Leiter wirkt. Im Schlußkapitel spricht der Verfasser über Alumnate und Pensionate. Auch in Höxter besteht seit 1879 ein Alumnat, das Fauth mit ins Leben gerufen und in dem er zwei Jahre als Inspektor gewirkt hat; somit erscheint er als ein berufener Beurteiler solcher Institute. Die Verbindung von Gesetz und Persönlichkeit ist nach ihm das Ideal eines Alumnats, das womöglich das Elternhaus ersetzen soll.

Wir empfehlen die anregende Schrift angelegentlich. Dr. Maler.

Zum deutschen Unterricht.

Die Zahl der Leitfäden für deutsche Literaturgeschichte ist schon jetzt nicht gering, Buchhändleranzeigen melden bereits künftige Erscheinungen, der Markt ist also für neue Hilfsmittel des literaturgeschichtlichen Unterrichts noch immer aufnahmefähig; die Literaturgeschichte fehlt aber, wie scheint, noch immer, wenn auch die vorhandenen Bücher meist einen besonderen Vorzug haben. Aber sehr selten ist eben die in allen Epochen bis ins Innere dringende Beherrschung des Stoffes, aus der die Fähigkeit erwächst, den Gegenstand zu ordnen und zu gestalten, so daß auch bei der knappen Sprache der Leitfäden keine oberflächliche Charakteristik oder nur schematische Ausdrücke begegnen.

Ein älteres Werk ist J. **Fischers** Lehrbuch für den Unterricht in der Geschichte der deutschen **National-Literatur**, 4. Auflage von G. Funk, Langensalza, Greßler. 1901. 246 S., Mk. 2,80. Es erfreut noch durch eine gewisse trauliche Wärme der Darstellung, durch eine echte Freude an poetischen Werken und oft durch frische Anschaulichkeit, die dann immer verrät, wie der Verfasser in den Gestalten und Empfindungen früherer Zeit sich eingelebt hatte Aber das Buch bedürfte für seine Zwecke einer stärkeren Umarbeitung, manche Persönlichkeiten hätten ganz ausgeschieden oder nur kurz berührt werden sollen weil sie die Probe der Zeit nicht bestanden haben und neben größeren Genossen nur als ein schwacher Ausdruck ihrer Zeit erscheinen Für die neuere Zeit fehlt völlig eine Scheidung der einzelnen Richtungen und z. T. selbst der Versuch, die Dichter geschichtlich zu ordnen. Die Analyse der Werke kann auch nicht immer befriedigen, auf die Darlegung des kulturhistorischen Zusammenhangs haben die Verfasser mehrfach verzichtet, vielleicht im

Interesse der Schulzwecke, die sie im Auge hatten.

Aug. **Brunner** und Hermann **Stöckle, Deutsche Literaturgeschichte für höhere Lehranstalten.** Bamberg, C. C. Buchner, 1899. Mk. 2.—

Diese Darstellung, auf äußere Anregung unternommen, will höheren Ansprüchen gerecht werden, etwa wie sie A. Brunner selbst im 1. Hefte des Euphorion mit gesundem Takte skizziert hatte. Der erste Teil, der auch althochdeutsche Textproben enthält, zeichnet sich nicht nur durch Uebersichtlichkeit der Gruppierung, sondern auch durch frischere und sachlich zutreffende Behandlung aus, während im 2. Teil manches minder befriedigt. Die kulturgeschichtlichen Zusammenhänge sind nicht klar hervorgehoben, die Strömungen und Strebungen in der geistigen Entwickelung öfter nicht ordentlich charakterisiert, noch auch der Kampf um die ästhetischen Formen, der Stil sinkt bisweilen zum Registrator herab, ohne daß es im übrigen an streng sachlicher Kenntnis fehlte. Unsere neueste Literaturgeschichte liegt noch immer in einem gewissen chaotischen Zustande, immerhin ist es möglich, die Dichter viel besser zu gruppieren, als die Verfasser es getan haben; man braucht nicht bloße Aufzählungen zu geben. Die Verfasser haben um Absolution gebeten, daß sie die Dichter ihrer engeren Heimat besonders berücksichtigt haben. Es ist aber kaum durchführbar, daß man für einen Staat, der Mainfranken, Rheinpfälzer, Schwaben, Bayern umfaßt, besondere geistige Provinzen, die abseits vom großen Reiche deutscher Dichtung liegen, formierte. Schließlich handelt es sich doch nur um einen kleinen Kreis von Lokaldichtern. Die Prosa ist auffallend nebensächlich behandelt. Sonderbar ist die Auswahl der Historiker: ein Treitschke ist nicht genannt, weder als Redner, noch als Publizist, noch als Geschichtschreiber, dafür der vielschreibende bayerische Hauptmann Tanera. Für die letzten Abschnitte wünschen wir eine recht durchgreifende Umgestaltung.

Franz **Prosch, Geschichte der deutschen Dichtung.** 1. Teil, 2. Aufl., 249 S. Wien, Graeser, 1903. Geb. Kr. 2,60.

Das umfassender angelegte Werk ist für östreichische Lehranstalten bestimmt. Die ältere Zeit ist verhältnismäßig knapp behandelt, auf nur 38 S., während die Zeit von Klopstocks Auftreten bis 1790 in 84 Seiten dargestellt ist. Den Schluß bilden wertvolle Anmerkungen, die kurze Inhaltsangaben von Werken, die nicht in der Schule besprochen werden, Quellennachweise, Urteile berühmter Zeitgenossen u. a. enthalten und recht geeignet sind, die Lesenden zum Studium anzuregen und unmittelbar mit den Persönlichkeiten der Literatur bekannt zu machen. Sorgfältig ist überhaupt das klar geordnete Werk gearbeitet, das biographische Element ließe sich m. E. ohne Schaden kürzen, das Kulturgeschichtliche dürfte noch stärker hineingearbeitet werden, die Analysen der Werke sind manchmal ins Schematische gearbeitet. Freilich ist es auch fast unmöglich, in ein paar Zeilen den Gehalt klassischer Werke auch nur einigermaßen zu fassen. Einzelne Irrtümer (wie „unweit Weimar die Ruinen der Wartburg") sind noch nicht ausgeschieden.

Smolle, Leo, Grundzüge der **deutschen Literaturgeschichte.** Wien, Braumüller, 1901, 151 S., Kr. 1,80, hat nach österreichischer Art eine frische, oft schwungvolle Darstellung, die auch Einzelzüge passend verwebt, aber sie hat die Gefahr nicht gemieden, öfter ins Phrasenhafte zu verfallen, statt objektiv bezeichnende Worte zu suchen. Der Leitfaden ist sehr knapp und muß sich öfter mit Aufzählung begnügen. Die Auswahl hat auch die Bedürfnisse der Mädchenlyzeen im Auge und die besonderen Interessen Oesterreichs.

Eine Art Literaturgeschichte gibt S. R. **Nagel** (Pola) in seinen **Maturitätsfragen aus der Literaturgeschichte.** Wien und Leipzig bei Franz Deuticke. 1902. 91 S.

Das Buch hat den Zweck, 1. dem österreichischen Maturanten als Wegweiser und Prüfungsstoff aus dem Deutschen zu dienen, und 2. den Maturanten von der bangen Furcht zu befreien, etwas vergessen oder übersehen zu haben. Das soll geschehen durch die Beschränkung der Zahlenstoffe, durch Ausführlichkeit in der Entwicklung. Statt der sonst üblichen Kapitelüberschriften heißt es nun: „Welche Bedeutung hatte der erste Weimarer Aufenthalt für Goethe?" desgl. der „in Italien?" „Wie gestalteten sich Goethes letzte Lebensjahre?" Der Verfasser ist abhold der Antike, dem Humanismus, der Aufklärung, die ihm allzunahe an Aufkläricht grenzt; in Kants Postulaten liegt ihm ein ungeheurer Gewissenszwang, der die heranwachsende Jugend recht unbehaglich drückte. Dagegen preist er Hamann, der „die engen Fesseln der Uebervernunft lockerte. Seine Saat ging auf; die ungebändigte Kraft der deutschen Jugend, die seit Jahrhunderten auf dem Prokrustesbett der Antike lag, verlangte ihre Rechte, machte sich ungeberdig Luft". Herder, den wir tief verehren, wird also zur Parteigröße, und es wird schwer beklagt, daß sein Einfluß von Kant und Schiller zurückgedrängt werden konnte und gar sein Schüler Goethe durch Italien und durch Schiller zum Anbeter der Antike wurde. Wir begreifen es, wenn jemand zu der Ansicht kommt, daß die Studien der klassischen Literatur nur den Zweck hatten, die Individualitäten zu befreien und der Entwicklung des nationalen Geistes den Weg zu bereiten; wenn er bedauert, daß manchmal der Bann des fremden Geistes der Antike die Entfaltung der eigenen Kräfte hemmt und unkräftige Talente aus der Schablone der Nachahmung nicht her-

austreten läßt. Aber eine solche Verkennung des großen künstlerischen Geistes der Antike ist immerhin selten. Alles echte, naturwahre, volkstümliche Leben unsrer Dichtung ist für R. in dem Worte Romantik beschlossen. Herders Gedanken feiern in ihr die Auferstehung; selbst Schiller streifte die antikisierenden Anschauungen ab im Tell, in dem „der geläuterte Sturm und Drang lebendig ist, die Romantik". Die Antike rächt sich freilich an dem Verfasser; in dem Satze: „Lessings Jugendlustspiele sind von dem griechischen Dichter Theophrast und von Plautus und Terenz ganz beeinflußt", kann doch nicht alles Druckfehler sein. Auch die klare Plastik des Ausdrucks, die in der Schule der Antike sich lernt, ist ihm noch ferngeblieben, und der Tropus der Katachrese begegnet ihm besonders oft, da er seine Neigung zu schwungvollen, bildlichen Worten nicht in strenge künstlerische Zucht genommen hat Noch einige Stilproben: „Hölderlin, der als letzter Klassiker auf ihren Ruinen seine Klagelieder anstimmte, bis er in Geistesnacht verfiel." „Parzival, ein Held, der aus einem armen Hansnarren zum Gralskönig wird und dabei seine Herzensreinheit verliert." Der Verfasser hat gewiß das Zeug zum Schriftsteller, aber er sollte noch mehr lernen in Gedanken und in formender Kunst. Was er hier geschrieben hat, ist kaum etwas für einen Gereiften, und für einen Maturanten, der keine schillernden Bilder braucht, sondern klare Vorstellungen, gewiß nicht. F. Rösiger.

Goethes Faust von Kuno Fischer wird in seiner neuesten, der vierten Auflage vier Bände umfassen. Der erste behandelt die Faustdichtung vor Goethe, der zweite die Entstehung, Idee und Komposition des Goetheschen Faust, der dritte, der jetzt ebenfalls erschienen ist, enthält die Erklärung des ersten Teils des Dramas nach der Reihenfolge seiner Scenen, der vierte wird die Exegese des zweiten Teils enthalten. Der dritte und vierte bringen etwas Neues, das den früheren Auflagen fehlte, eine Zugabe, durch die die vorausgehenden Untersuchungen, wenn möglich, noch übertroffen werden. Denn hier zeigt sich in vollster Entfaltung, was uns als das Spezifische an Kuno Fischers großer Begabung erscheint, sein eminentes philologisches Talent, wir meinen die bewunderungswürdige Fähigkeit, anderer Gedanken und Gefühle nachzudenken und nachzuempfinden. So hat er vermocht, die bedeutendsten Philosophen wieder zu erwecken und in die Werkstatt der größten Dichter einzudringen, und ist uns ein sicherer ἐξηγητής in des Wortes eigentlicher Bedeutung zum Verständnis jener wie dieser geworden. An seiner Hand die Scenen des Faust zu durchwandern, von ihm aufmerksam gemacht auf alle Intentionen und Schönheiten, auf Manches, an dem man etwa früher ganz achtlos vorüberging, ist ein Genuß, den sich kein Gebildeter entgehen lassen sollte. Und nicht so ganz einfach war die Arbeit des Pfadfindens, wie denen scheinen möchte, vor deren Augen nun der gebahnte Weg liegt. Da waren genug Stellen, um die sich das Unkraut verkehrter Interpretation entstellend oder ganz verdeckend herumgerankt hatte. Das mußte erst ausgerodet werden, und es geschieht nicht bloß mit scharfer Waffe, sondern auch mit viel prächtigem Humor. Ganz meisterhaft ist da vor allem das Kapitel über die Walpurgisnacht und über Düntzers schwere Sünden.

Und was wird uns in dieser Hinsicht erst alles der vierte Band bringen? U.

Sehr erfreulich ist, daß von dem wohlbekannten Buch von D. Dr. **Theodor Vogel** (dem Geh. Schulrat in Dresden) **„Goethes Selbstzeugnisse** über seine Stellung zur Religion und zu religiös kirchlichen Fragen, in zeitlicher Folge zusammengestellt", eine neue Auflage, die dritte, notwendig wurde, die soeben erschien (Verlag von B. G. Teubner, broch. Mk. 2,80, geb. Mk. 3,40). Sie ist in mehr als einer Hinsicht nicht einfache Wiederholung der früheren. Zahlreiche Nachträge sind eingefügt, der Text ist nach den neueren Forschungen bisweilen verbessert, das alphabetische Register vervollständigt; und den Anfang und Schluß der einzelnen Kapitel zieren jetzt Zeichnungen von Erich Kuithan. So darf mit Sicherheit angenommen werden, daß das aus umfassendem Studium erwachsene und mit liebevollem, feinem Sinn ausgeführte Werk, das so recht geeignet ist, uns unseren größten Dichter menschlich nahe zu bringen, sich zahlreiche neue Freunde erwerben wird. U.

Römische Komödien, Deutsch von **C. Bardt.** Berlin, Weidmann, 1903.

Es sind die vier: „Der Schatz" und „Die Zwillinge" des Plautus, „Das Mädchen von Andros" und „Die Brüder" von Terentius, die wir hier neben einer sehr lesenswerten Einleitung in neuer Gestalt, nämlich in meisterhaft behandelten Knittelversen, erhalten. Wir verdanken bekanntlich Bardt eine ähnliche Uebersetzung der Horazischen Sermonen, die uns allerdings nicht den Q. Horatius Flaccus der Philologen, Schulmänner und Historiker, wohl aber in der anregendsten und anziehendsten Form einer feinen und genialen Verdeutschung einen Kommentar gibt, den ein frischer und lebendiger Lehrer auch für seinen Unterricht aufs beste nutzen kann. Aehnlich ist es hier, und wer sich ich möchte sagen einen philologischen guten Tag machen will, der nehme das lateinische Original zur Hand und lese es, Scene um Scene und Vers um Vers, mit dieser zwar sehr freien, aber dem Geist der Dichtung sehr treuen Uebertragung. Sie wird, wie die Horazübertragung dazu dienen, das Interesse und den Sinn für diesen bescheidenen, aber

nicht unbedeutenden Teil der Weltliteratur neu zu beleben, und wir wüßten nicht, was im Wege stünde, diese Stücke in dieser von einem Uebersetzer ersten Ranges ihnen gegebenen Gestalt auf unseren Bühnen zur Aufführung zu bringen. Wir halten sie, sofern dem Philologentag in Halle auch ein theatralischer Genuß geboten werden sollte, zu diesem Zweck bestens empfohlen.

O. Jäger.

Zum philosophischen Unterricht.

Dr. J. B. **Seidenberger,** Grundlinien idealer Weltanschauung aus **Otto Willmann's** „Geschichte des Idealismus" und seiner „Didaktik" zusammengestellt. Braunschweig, Vieweg und Sohn, 1902. VI und 300 S. 3 Mk (geb. 3,80 Mk.).

Seidenberger ist ein begeisterter Verehrer der Persönlichkeit, des Gedankenkreises und der Glaubensrichtung des bekannten Universitätsprofessors O. Willmann in Prag. Er glaubte dem Studium des dreibändigen Willmannschen Werkes „Geschichte des Idealismus" die Wege in möglichst weite Kreise ebnen zu können durch Zusammenfassung der leitenden Ideen und Gedankengänge jenes Werkes in gedrängtem Auszug unter Beseitigung der großen polemischen Partieen und strenger wissenschaftlich gehaltener Ausführungen. So entstand unter Willmanns Beistimmung und Ermunterung das vorliegende Buch.

Der Verfasser hat sich aber nicht damit begnügt, einen bloßen Auszug zu liefern mit Auslassungen und Kürzungen nach bestimmten Gesichtspunkten, sondern er hat eine selbständige Darstellung der Gedankenwelt seines großen Vorbildes in ihren konstitutiven Elementen und mit allen Konsequenzen in die verschiedensten Lebensgebiete hinein geschaffen, in denen eine ideale Weltanschauung Platz greifen kann. So mag das Buch wohl dazu beitragen, den Auffassungen Willmanns einen weiteren Wirkungskreis zu erschließen, und mag manchen Leser bestimmen, nun auch nach den großen Originalwerken zu greifen, aus denen S. geschöpft hat; besonders wenn ihm die etwas dogmatische und schematische Kürze nicht genügt, in der schließlich die Grundlinien einer Weltanschauung sich darstellen müssen, die auf 300 Seiten die Summe der Geistesarbeit bieten sollen, die in mehreren tausend Seiten der Originalwerke geleistet ist.

Willmanns Standpunkt ist bekannt. Seine ideale Weltanschauung ist nicht philosophischer oder künstlerischer Art, sondern sie ist das Christentum der katholischen Kirche nach ihrer ganzen geschichtlich gewordenen Ausgestaltung, wie sie sich auf Offenbarung, Tradition und Autorität gründet. Die „Kirche" ist ihm Wesen und Ziel aller idealistischen Weltanschauung. Und alle Philosophie und Geistesarbeit muß diesem Ziele, diesem höchsten aller Ideale dienen. Darum ist sein Werk ein Wiederaufleben scholastischer Denkarbeit, und gerade die Erneuerung der Scholastik sieht W. als Hauptaufgabe der Gegenwart an.

Direkte Ausfälle gegen evangelisches Christentum sind in dem Auszug S's wohl vermieden. Und die Verleger, die dem Buch ein Geleitwort mitgeben, scheinen sogar der Ansicht zu sein, die den Konfessionen gemeinsame ideale Grundlage trete durch dieses Buch besonders in den Vordergrund, und somit sei es geeignet, insbesondere auch der akademischen Jugend zu zeigen, wie sich christlicher Idealismus und neuzeitliches Wissen und Leben innerlich vereinen ließen. Dieser Ansicht können wir allerdings nicht ganz beipflichten. Es gibt für die Weltanschauung des Buches nur ein Christentum, und das ist dasjenige, wie es in der katholischen Kirche in die Erscheinung getreten ist. Ein Akademiker, der nicht von Jugend auf gewöhnt worden wäre, alle Erscheinungen des menschlichen Lebens in den Gesichtswinkel der katholischen Autorität einzustellen, würde sich schwerlich mit der Vulgata als der letzten Quelle christlicher Wahrheit abfinden lassen; und wenn er wirklich die Fähigkeit hätte, die „Anfänge der Völkergeschichte unbefangen" zu betrachten, so würde er schwerlich in der bunten Mannigfaltigkeit des Heidentums allenthalben Reste einer gemeinsamen Uroffenbarung entdecken können; er würde sich Konstruktionen schwerlich zu eigen machen können, wonach die Kirche nichts aus dem Heidentum entlehnt habe; er würde Analogieschlüssen zu folgen nicht im Stande sein wie dem auf Seite 173, wo aus der Bedeutung des romanischen und gotischen Baustils, des mittelalterlichen Genossenschaftswesens, und des germanischen Rechtes auf die Bedeutung der aus der gleichen Zeit stammenden scholastischen Erkenntnisarbeit geschlossen wird; er würde vielleicht auch der ganzen Beweismethode mit zahllosen Zitaten keinen Geschmack abgewinnen können, wo oft entweder der zitierte Autor nichts beweisen kann, oder wo das Zitat zum Beleg für Behauptungen gebraucht wird, die der Verfasser des Zitats niemals anerkennen würde. Jedoch wird das Buch zweifellos im Glauben und in den Anschauungen der katholischen Kirche fest gewurzelten Christen und insbesondere auch allen Akademikern dieser Glaubensrichtung eine wertvolle Gabe sein. Sie werden daraus ersehen, wie ein geistig hochstehender Mann das ganze Rüstzeug der modernen Gedankenarbeit in den Dienst der Kirche zu stellen vermag, und wie er seine so fest gebundene Glaubensstellung siegreich und dominierend über alle die divergierenden Gedankenströmungen, -strebungen und -richtungen der Gegenwart für Glaubende zu erheben weiß.

Lörrach. J. Keller.

Deußen, Dr. Paul. Die Elemente der **Metaphysik,** als Leitfaden zum Gebrauch

bei Vorlesungen, sowie zum Selbststudium zusammengestellt. Dritte, durch eine Vorbetrachtung über das Wesen des Idealismus vermehrte Auflage. Leipzig, F. A. Brockhaus, 1902. XLIV und 271 S. 5 Mk. (geb. 6 Mk.).

Wenn in unserer Zeit, die aller Ueberschreitung des Erfahrungsmäßigen so ablehnend gegenübersteht, ein Buch über Metaphysik in dritter Auflage begehrt wird und ins Französische und Englische übersetzt ist, so ist darin schon eine sehr nachdrückliche Empfehlung des Buches ausgesprochen. Und in der Tat ist es eine Freude, den Darlegungen des Verfassers zu folgen. Nirgends schreckt eine rein esoterische Behandlungsweise und Sprache den philosophischen Laien ab. Und doch ist es keine bloße Plauderei über den schwierigen Gegenstand, sondern eine gründlich systematische Arbeit, aber in frischem persönlichem Stil geschrieben: knapp und bestimmt, aber doch anschaulich und fesselnd, ein Muster der Behandlungsweise eines Themas von strengster Wissenschaftlichkeit für einen weitern Kreis von Gebildeten.

Deußens Standpunkt ist durch Kant und Schopenhauer völlig bestimmt, und er wird nicht müde, das Verdienst dieser beiden Denker um die ganze Menschheit zu preisen. Wer sich orientieren will über Kants Denkarbeit auf metaphysischem Gebiet und ihre Weiterbildung durch Schopenhauer, der erreicht seine Absicht durch die Lektüre von D's Buch auf kürzerem und fast zwingenderem Weg als im Studium der Originalwerke. Da ist alles Wesentliche in klarem Spiegel aufgefangen und zu einem festgefügten Gedankenbau vereinigt. Und dabei geht nebenher der Nachweis, daß die metaphysischen Grundanschauungen jener großen Denker in Uebereinstimmung stehen mit den tiefsten metaphysischen Gedanken der ältesten indischen und griechischen Denker und Propheten und mit den Grundlehren religiöser Weisheit, wie sie in der Bibel alten und neuen Testaments ausgesprochen sind. So steht man im Verfolg der Gedanken des D'schen Buches allzeit auf höchster Warte, von der aus man das Ringen der Menschheit aller Zeiten nach einer Lösung des Welträtsels überschaut.

Man braucht nicht auf die Kant-Schopenhauersche Erklärung aller Wunder des Lebens eingeschworen zu sein, um doch gleichsam ästhetisch von der durchgreifenden Konsequenz befriedigt zu sein, mit der D. seine Grundanschauungen in alle Gebiete des Daseins hineinleuchten läßt, und um sich hoch über alle Niederungen bloß empiristischer Auffassungen und bloß evolutionistischer Erklärungsversuche in Kunst, Moral und Religion erhoben zu fühlen in den Ausführungen über die letzten und stärksten Triebfedern im künstlerischen Genie und über die antiegoistischen Regungen im Menschen bis zur vollen Selbstverleugnung und Selbstverneinung. Hat man vielleicht von seinem Standpunkt aus in der Beweisführung des Verfassers da und dort ein Fragezeichen an den Rand machen müssen: diese Schlußkapitel über Kunst und Moral sind in ihrer Grundanschauung und in allen daraus abgeleiteten Auffassungen so tiefgegründet und so hochdenkend vom innersten Wesen des Menschen, daß man sich willig und gewiß nicht ohne Gewinn dem Banne dieser metaphysischen Welt überläßt.

Die Vorbetrachtung über das Wesen des Idealismus setzt sich mit Zellers Einwand gegen die Schopenhauersche Lehre auseinander, wonach dieser Lehre der logische Zirkel zugrunde liege, „daß die Vorstellung ein Produkt des Gehirns, und das Gehirn ein Produkt der Vorstellung sein solle". Der Zirkel ist nach D. nur ein scheinbarer, da Zeller in dieser Frage den Unterschied zwischen empirischem und transscendentalem Bewußtsein übersah. Auffallend ist nur, daß D. bei dieser Gelegenheit dem bekannten Zirkel des Materialismus, der den menschlichen Geist aus dem Materiellen erklärt, indes alles Materielle dem Menschen doch erst durch seinen Geist vermittelt wird, — dies Benefizium des doppelten Bewußtseins gleichfalls einräumt, obgleich gerade Schopenhauer es ist, der den Materialisten diesen circulus vitiosus zuerst und mit aller Schärfe als vernichtenden Einwand gegen ihre ganze Welterklärung vor Augen hält.

Wir wünschen dem Buch auch in der neuen Auflage viele Leser und Freunde in den Kreisen aller Gebildeten von ernsterer Lebensauffassung, namentlich auch selbständig denkender Theologen, die für ihre Anschauungen nach weiteren Zusammenhängen und tieferer Begründung ausschauen.

Lörrach. J. Keller.

Zum französischen Unterricht.

Ploetz-Kares. Kurzer Lehrgang der französischen Sprache, Elementarbuch. Ausgabe E, neue Ausgabe für Gymnasien. Bearbeitet nach den Lehrplänen von 1901. Berlin, Herbig. 1 Mk. 80 Pfg.

Die neueste Auflage des Buchs hat eine wesentliche Aenderung erfahren, die als eine entschiedene Verbesserung bezeichnet werden muß. Zunächst ist das Lehrpensum auf 2 Lehrjahre verteilt, und einzelne Umstellungen sind vorgenommen worden. — Die Lehre von der Verneinung ist auf das 2. Lehrjahr verschoben worden; nur das verneinte Présent von avoir und être ist schon in § 10 des ersten Lehrjahrs aufgenommen; ferner ist die Konjugation der Verba auf ir und re schon auf das erste Lehrjahr gelegt. — Die unregelmäßigen Verba, die in der früheren Ausgabe von § 52—63 standen, sind weggelassen.

Infolge dieser Veränderungen in der Elementargrammatik mußten auch im Lesebuch und in den Uebungen dementsprechende Aenderungen vorgenommen werden, die künftig den Gebrauch der älteren Ausgaben

unmöglich machen. Mehrere Sätze, die beim ersten Erscheinen des Buchs seinerzeit „aktuell" waren, sind weggelassen; so ist auch der Unterschied von roi d'Italie und la capitale de l'Italie, was gleich im § 1 Verwirrung unter den Schülern anrichten mußte, weggeblieben; auch sonst haben die Sätze vielfache Abänderungen oder Zusätze erfahren; die §§ 51—63 sind aus oben angeführtem Grunde in Wegfall gekommen. Der Anhang, sowie die aufgenommenen Gedichte sind im Ganzen unverändert geblieben. Die Uebungen haben im Anhang 2 Stücke als Zusätze erhalten: dans la rue und le temps qu'il fait. Wir begrüßen diese Aenderungen, die dem vielverbreiteten Lehrbuch nur zur Empfehlung dienen können.

Ploetz-Kares. Sprachlehre. 8. Auflage. Berlin, Herbig. 1 Mk. 20 Pfg.

Das Buch ist gegen die früheren Auflagen nicht geändert worden, außer daß es in größerem Druck erschienen ist; nur ist eine Zusammenstellung der Bestimmungen aus dem französischen Ministerial-Erlaß vom 26. Febr. 1901 beigefügt. — Was der Verfasser über dieses sog. „Toleranzedikt" in der Vorrede zur 8. Auflage sagt, ist sehr beachtenswert und nach unserer Ansicht durchaus richtig. — Da ja in Frankreich selbst das „Alte" noch gelehrt wird, so wäre es unsinnig, es in Deutschland im Unterricht zu übergehen, zumal da unsere Schulbehörden sich noch nicht durch eine amtliche Verfügung über diese Frage haben vernehmen lassen.

Französisches **Elementarbuch** für Gymnasien und Progymnasien von Dr. H. **Breymann**. 1. Aufl. München, Oldenbourg, 1902. (Geb. 2,10 Mk.).

Der Verfasser hat zu seinem Lehr- und Uebungsbuch für Gymnasien zur leichteren Einführung in das Französische dieses Elementarbuch herausgegeben, das dieselben Vorzüge besitzt, wie seine anderen Lehrbücher. Dasselbe günstige Urteil, das wir über jene gefällt haben (cf. Hum. Gymn. 1901, S. 105), können wir daher auch auf das neu erschienene Elementarbuch übertragen.

H. **Michaelis** und P. **Passy, Dictionnaire phonétique** de la langue française. Hannover, C. Meyer. (Brosch. 4 Mk.).

Das Buch bildet den ersten Band der Bibliothek phonetischer Wörterbücher, die von der „Association phonétique internationale" herausgegeben werden. Das liebenswürdige Vorwort von M. Gaston Paris betont mit Recht den hohen Wert, den das Wörterbuch nicht nur für die Fremden, sondern auch für die Franzosen selbst und für die Wissenschaft hat, gerade durch den Widerspruch, den die Ansicht der Herausgeber bisweilen hervorrufen kann. In erster Linie ist aber das Buch für solche unentbehrlich, die die französische Sprache, so wie sie der Gebildete im Norden von Frankreich spricht, zu erlernen wünschen; und ihnen sei das Werk der hervorragenden Verfasser aufs Wärmste empfohlen.

Französisches **Lesebuch** von Dr. Heinr. **Lübecking**. II. Teil für mittlere und obere Klassen. 11. Auflage von Hermann Lübecking. Leipzig. Amelang, 1901. 338 Seiten (geb. 3,50 Mk.).

Diese neue Auflage ist nach den neuen Lehrplänen und Bestimmungen umgearbeitet; außerdem sind die Anmerkungen an das Ende des Buches verwiesen. Das inhaltreiche Lesebuch bietet Erzählungen, Bilder aus dem Natur- und Volksleben, der Geschichte, Briefe, Abhandlungen und Reden, Vermischtes und Gedichte. Auch hat die neue Bearbeitung einzelne Stücke neuerer Autoren aufgenommen; so von Bourget, Daudet, Brisson, Sarcey u. a., Gedichte u. a. von Fournel, Bornier, über die die Anmerkungen kurze biographische Notizen geben. Die Lübecking-schen Lesebücher sind wegen der Reichhaltigkeit und der geschickten Auswahl des gebotenen Stoffes mit Recht beliebt.

Ausführliche **Grammatik** der französischen Sprache. Eine Darstellung des modernen französischen Sprachgebrauchs mit Berücksichtigung der Volkssprache von Th. **Plattner.** II. Teil: Ergänzungen, I. Heft: Wörterbuch der Schwierigkeiten der französischen Aussprache und Rechtschreibung. II. Heft: Formenbildung und Formenwechsel des Verbums. Karlsruhe, Bielefeld, 1900 und 1902. 2,40 und 3,30 Mk.

Ueber die Grammatik von Plattner haben wir uns schon geäußert (cf. Human. Gymn. 1901, S. 224). Die vorliegenden 2 Hefte sind notwendig für den, der die ausführliche Grammatik benützt. Sie enthalten eine Fülle von Einzelheiten, die die gründliche Kenntnis der französischen Sprache seitens des Verfassers beweist.

Ein **Studienaufenthalt** in Paris. Ein Führer für studierende Lehrer und Lehrerinnen von Ph. **Roßmann.** II. Auflage, herausgegeben unter Mitarbeiterschaft von A. Brunnemann. Marburg, Elwert'scher Verlag, 1900. 2,40 Mk., geb. 2,80 Mk.

Eine wahre Hodegetik, unentbehrlich für jeden Neuphilologen, und dringend jedem zu empfehlen, der eine Zeit lang in Frankreich Studien halber leben will.

Dr. K. **Kron,** Stoffe zu französischen **Sprechübungen** über die Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens; nebst einem Wörterverzeichnis. Im Sinne der amtlichen Lehrpläne von 1901 zum Gebrauch an Gymnasien (OIII bis OI) und Realanstalten (OIII und UII). Bielefeld, Karlsruhe, 1902. 1,20 Mk.

In dem Begleitwort hierzu spricht sich der Verfasser über die Notwendigkeit aus,

französische Sprechübungen vorzunehmen, und über die Art, wie diese eingerichtet werden sollen. Hierzu dient besonders die „Frageschule“, in der an einem „Mustersatz“ die verschiedenen Entscheidungsfragen und -Antworten, sowie die Ergänzungsfragen und -Antworten zum Subjekt, Prädikat, Akkusativ- und Dativobjekt, zum Attribut der Dativbestimmung, zur Orts- und Zeitangabe und zur Angabe der Art und Weise gezeigt werden. Jeden Satz nach dieser Schablone durchzunehmen, wäre natürlich unerträglich langweilig. ist ja wohl auch gar nicht vom Verfasser beabsichtigt. Aber als Anleitung ist die „Frageschule“ immerhin dankenswert. Diese „Sprechübungen“ würden sicherlich mit großem Nutzen eingeführt werden und sind durchaus zu empfehlen.

Zu dem von demselben Verfasser herausgegebenen Buch „le petit Parisien“ und „en France“ ist jetzt ebenfalls bei Bielefeld-Karlsruhe ein vocabulaire explicatif in französischer Sprache erschienen, was mit Freuden zu begrüßen ist. (1 Mk.)

Hilfsbüchlein für den Gebrauch des Französischen als **Unterrichtssprache**. Französische Wörter und Redensarten für die Hand des Schülers zusammengestellt von A. **Kanzler,** Professor am Gymnasium Tauberbischofsheim. Karlsruhe, Lang, 1902.

Sehr praktisch geordnetes Material, wie es in letzter Zeit öfters zum Nutzen des Unterrichts herausgegeben wurde.

Etwas ausführlicher behandelt denselben Gegenstand: Dr. K. **Engelke** (Oberlehrer an der Oberrealschule zu Flensburg), **La classe en français**, ein Hilfsbuch für den Gebrauch des Französischen als Unterrichts- und Schulverkehrssprache. Gotha, Perthes, 1901. 80 Pfg. — Hier ist noch von den Arten der Schulen, den vorgesetzten Behörden, den Lehrern, von der Aufnahme der Schüler, vom zukünftigen Lebensberuf u. a. die Rede, alles zu dem Zweck, daß der Lehrer die französische Sprache nicht nur grammatisch, sondern auch idiomatisch richtig spreche und beherrsche. Von diesem Gesichtspunkt aus ist das Büchlein sehr zu empfehlen.

Von demselben Verfasser und aus demselben Verlag liegt vor: 1) **le petit vocabulaire,** französ.-deutsche Wörtersammlung (70 Pfg.), geordnet nach Bildern aus Natur und Menschenleben und verteilt auf die Klassen Sexta bis Untersekunda, also für Oberrealschulen bestimmt; für jede Klasse sind 200—300 Wörter und Wendungen vorgesehen. Mit diesem Wortschatz kann dann ein Obersekundaner schon auskommen.

Und 2) Cahier de Notes, **stilistisches Hilfs- und Merkbuch** des Französischen für Schüler der Oberklassen, eingerichtet zur Aufnahme von weiteren im Unterricht gewonnenen sprachlichen Beobachtungen und idiomatischen Ausdrücken. 1 Mk. 50 Pfg.

Der Titel sagt schon, was das inhaltsreiche Büchlein bezweckt: es will für die Abfassung des französischen Aufsatzes stilistische Winke geben, eine Reihe grammatischer, synonymischer und anderer Kenntnisse vermitteln und den Schülern Gelegenheit geben, selbst Sammlungen von Wendungen aus der Lektüre anzulegen. Wir empfehlen das Büchlein, es bietet viel und ist höchst anregend.

Sammlung französischer und englischer Schulausgaben mit fremdsprachlichen Erläuterungen. Leipzig, Teubner, 1901.

Ein äußerst willkommener Versuch, eine neue Schullektüre einzuführen, zu dem wir dem Verlag alles Glück wünschen. Wir versprechen uns von dieser in der Fremdsprache gegebenen Interpretation, wie sie auch schon in der Gärtner'schen Sammlung (théâtre moderne, 3 moderne Dramen von Fr. Coppée, Ed. Pailleron und A. Theuriet) vorliegt, sehr viel für die Förderung der Kenntnisse unserer Schüler. Durch die Mitwirkung fremder Kollegen ist auch Bürgschaft gegeben, daß die Fremdsprache fehlerlos angewandt wird.

Vor uns liegt: **Recueil de poèmes** à l'usage de l'école Allemande à Bruxelles par Ed. **Recheput** und F. **Heuten.** Das Büchlein bietet den poetischen Lese- und Lernstoff für 2 Jahre, darunter La Fontaine mit 7 Fabeln. Daß es für die Brüsseler Schule bestimmt ist, erklärt es, daß auch einige jüngere belgische Dichter aufgenommen sind, wie de Linge, Rollinat, van Hasselt. Als Anhang werden kurze Biographieen der Dichter gegeben; ihnen gehen notes explicatives voraus, die ungewöhnliche Ausdrücke in knapper Kürze treffend erklären. Da die dargebotenen Gedichte vielfach zu kindlich sind, eignet sich die Sammlung nicht für Gymnasien, wo der Unterricht im Französischen in Quarta beginnt.

Auch die Roßberg'sche Verlagshandlung tritt mit einer „neusprachlichen Reformbibliothek“ auf den Plan mit Dr. B. Hubert und Max Fr. Mann als Herausgebern. Der 2. Band liegt vor uns: **Quatre nouvelles modernes,** annotées par P. **Hubert.** Leipzig, 1902. 1 Mk. 80 Pfg.

Es sind dies: Boum-Boum par J. Claretie; une guérison difficile par E. Legouvé; la Chèvre de M. Seguin par A. Daudet; und Yvon et Finette par E. Laboulaye. — Die annotations sind in französischer Sprache in einem Beiheft gegeben, d. h. die Bedeutung der Wörter in französischer Sprache umschrieben. Die préface enthält neben

kurzen biographischen Notizen eine kleine vorbereitende und in die Lektüre einführende Inhaltsangabe. Wir begrüßen dieses Bändchen aufs lebhafteste.

Perthes' Schulausgaben englischer und französischer Schriftsteller.

Seit einiger Zeit gibt nun auch der Perthes'sche Verlag französische und englische Schriftsteller in Schulausgaben heraus und vermehrt somit die vielen Hilfsmittel der Schullektüre. Die äußere Ausstattung ist vortrefflich, und die Bücher werden sich bald eingebürgert haben.

Vor uns liegen die 2 Hefte: 1) **Journal d'un officier d'ordonnance** par le comte **d'Hérisson.** Preis 1 Mk. 20 Pfg., Wörterbuch 20 Pfg., von E. Werner, Karlsruhe. Als Einleitung stellt der Herausgeber die wichtigsten Daten aus der Geschichte des Krieges 1870/71 zusammen und gibt eine kurze Uebersicht über das französische Heerwesen zur Zeit des Krieges. — Der Text bietet bedeutend weniger als die Ausgaben von Renger und Velhagen & Klasing; die Anmerkungen beschränken sich auf das Notwendigste. Ein Druckfehler findet sich Seite 60, Zeile 9: dans le champs.

2) **Bonaparte in Aegypten und Syrien**; aus der Geschichte der französischen Revolution von **Thiers**, Preis 1 Mk. 20 Pfg., Wörterbuch 40 Pfg., von K. Beckmann, Osnabrück, mit einer Einleitung, die das Wichtigste über das Leben und die Werke von Thiers bietet. — Beiden Büchern sind Karten beigegeben.

Von Martin Hartmanns Schulausgaben (Leipzig, Dr. P. Stolte) liegen uns 3 Bände vor: 1) Nr. 10: **André Theuriet**, herausgegeben von Gerhard **Franz** (1 Mk.); es enthält 9 Erzählungen des beliebten Novellisten, von denen 2 (La Saint-Nicolas und le Noël de M. de Maroise) auch in anderen Novellensammlungen schon Aufnahme gefunden haben. — Die Sammlung der Theuriet'schen Novellen wird gewiß mit Dank aufgenommen werden.

2) Nr. 20: **Tableau de la France** von Jules **Michelet**, herausgegeben v. Martin Hartmann (1,20 Mk.). Es ist dankenswert, daß der Herausgeber aus der Histoire de France des berühmten Geschichtsschreibers die geographischen Bilder herausgenommen und als Schulbuch verwertet hat. Der Schüler lernt hierin die einzelnen Landschaften und Provinzen Frankreichs und damit das Wesen des französischen Volkes gründlich kennen.

3) Nr. 21: **Francinet** von G. **Bruno**, herausgegeben von Dr. A. Mühlau (1 Mk.). Während die 2 oben genannten Bändchen für Prima sich eignen, ist das 3. eine geeignete Lektüre für OIII. Die liebenswürdige Verfasserin (Mme. Fouillée), rühmlich bekannt aus „le Tour de la France“ und „les Enfants de Marcel“ (nicht Marcelle, wie der Herausgeber in der Vorrede schreibt), hat es verstanden, auch in dem „Fränzchen“ einen spannenden Lesestoff für Anfänger zu liefern. Dr. Maler.

Zum Geschichtsunterricht.

Weltgeschichte. Unter Mitarbeit von etwa 30 Fachgenossen herausgegeben von Hans F. **Helmolt.** Leipzig und Wien. Bibliographisches Institut. II. Band: Ostasien und Ozeanien. Der Indische Ozean. Mit 10 Karten, 6 Farbendrucktafeln und 16 schwarzen Beilagen. XVI und 638 S. 1902. Lex. 8°. Preis des Bandes geb. 10 Mk., broschierte Halbbände je 4 Mk.

Das Erscheinen des vorliegenden Bandes (vgl. auch Heft III. des vorigen Jahrg. S. 129) läßt im ganzen die Behandlung der Geschichte von Nicht-Europa zum Abschluß kommen. Mit einer Abhandlung über die geschichtliche Bedeutung des Stillen Ozeans schloß Band I (Amerika). „Japan, China und Korea“ behandelt nun zunächst auf 116 Seiten der vormalige deutsche Ministerresident in Japan und Gesandte in China M. von Brandt. Da derselbe hinsichtlich der Missionen bezw. der Entstehung der Wirren in China seinerzeit z. T. entschiedener Unrichtigkeit seines Urteils überführt wurde, so wird man befriedigt sein, daß die neueste Geschichte von ihm recht knapp behandelt ist. Im übrigen kann man sich z. T. recht des sachlichen Urteils über die Beziehungen Ostasiens zum Westen freuen. Für einen beteiligten Diplomaten wird es wohl immer besonders schwierig bleiben, Zeitgeschichte zu schreiben. „Hochasien und Sibirien“ von dem bisher meistbeteiligten hervorragenden Mitarbeiter Dr. H. Schurtz (106 S.) faßt nach Art des ganzen Werkes wieder Vieles zusammen, was sonst in Weltgeschichten sich weit zerstreut findet. Ein Stück „dunkles“ Asien wird dadurch lichter. „Australiens und Ozeaniens“ junge Geschichte findet ihre Behandlung durch Prof. Dr. K. Weule (32 S.). Hervorzuheben sind hierbei, wie überhaupt in dem Werke, die geographischen und ethnographischen Einleitungen zu den einzelnen Länder- bezw. Völkerkreis-Geschichten. Den indischen Kulturkreis behandeln: „Indien“ (182 S.) von Prof. Dr. Emil Schmidt, „Indonesien“ (46 S.) wiederum von Dr. H. Schurtz und „Die geschichtliche Bedeutung des indischen Ozeans“ (36 S.) von Dr. K. Weule. Das ver-

dienstvolle Werk des Herausgebers Dr. Helmolt ist es, jeweils den inneren Zusammenhang zwischen den Einzelabschnitten herzustellen, die verbindenden Brücken zu bauen. An der vorliegenden Form der Geschichte Indiens hat er insbesondere Anteil.

Bezüglich der Absicht des Unternehmens darf der ruhig Urteilende wohl jetzt schon es aussprechen: Die Schätzung der nichteuropäischen Geschichte und ihrer einzelnen Träger je in ihrer Eigenart wird durch dasselbe entschieden gefördert werden. Für solche Leistung aber gebührt — ohne daß wir dabei Mängel, die z. T. aus den Prinzipien der Herrn Verfasser herauswachsen, übersehen wollen — den Mitarbeitern wie insbesondere dem Herausgeber der Dank der Wissenschaft wie weiterer Kreise. E.

Wilh. Heinze, Seminarlehrer, Quellen-Lesebuch für den Unterricht in der **vaterländischen Geschichte**. Für Lehrer-Bildungsanstalten und Lehrer zur Belebung und Vertiefung des Geschichtsunterrichts zusammengestellt. 2. verbesserte und vermehrte Auflage. Hannover und Berlin. Verlag von C. Meyer (G. Prior), 1900. Preis geh. 2,40 Mk., geb. 3,00 Mk. XIV u. 560 S.

Nach fünf Jahren schon erschien die 2. Auflage dieser mit Sorgfalt und Sachkenntnis ausgearbeiteten Sammlung, bereichert um etwa 60 Nummern, einzelne ältere Nummern bedeutend erweitert. Der kleinere I. Teil (ca. 250 S.) betrifft deutsche Geschichte bis etwa zum Ende des 30jährigen Krieges, der II. mit der Ueberschrift „Die Hohenzollern und das deutsche Vaterland" führt, nachdem er auf etwa 40 Seiten Quellen zur Geschichte der Hohenzollern und ihres Landes bis zu jenem Zeitpunkte gegeben, den Faden der preußisch-deutschen Geschichte auf weiteren ca. 250 Seiten bis zur Gegenwart fort, und zwar bis zu den Bestrebungen Wilhelms II nach innen wie nach außen. Ein Anhang von über 20 Seiten stellt sich in der Hauptsache als eine preußisch-deutsche Bürgerkunde dar. — Die Sammlung, welche sich an das Vorbild des A. Richterschen Quellenbuches anlehnt, läßt auch der Kulturgeschichte reichliche Berücksichtigung zuteil werden und gibt daneben außer geschichtlichen Berichten auch den ganzen oder teilweisen Abdruck denkwürdiger Dokumente. Die Auswahl ist vorzüglich für preußische Schulen getroffen. Die einzelnen Stücke sind von Einleitungen über die betreffenden Quellen als solche wie von ganz knappen sachlich-geschichtlichen Bemerkungen begleitet. Ursprünglich fremdsprachliche Stücke sind übersetzt; in den ursprünglich deutschen ist z. T. nicht nur die Orthographie, sondern auch Wortstellung und Satzbau geändert; doch blieben daneben Beispiele alter Form stehen. Auch Kürzungen wurden selbstredend vorgenommen. Die Ausstattung des vorliegenden gehefteten Exemplars ist unter Berücksichtigung des erstaunlich billigen Preises recht gut zu nennen. Wir empfehlen das Buch auch für die Schüler unserer höheren Lehranstalten. Wo die Mittel fehlen, ist es auch statt G. Freitags klassischen „Bildern" als Preis in mittleren Klassen wohl zu verwenden. E.

Karten und Skizzen aus der Entwicklung der größeren deutschen Staaten, von Prof. Dr. **Eduard Rothert**. Düsseldorf, August Bagel, 1903. Geb. 5,50 Mk.

Dies Buch bildet den 6. Band des Rothert'schen Historischen Kartenwerks, und wenn man von diesem Werke rühmen darf, daß es für den Geschichtslehrer an unsern Gymnasien und Realschulen ein Hilfsmittel ersten Ranges bildet, so gilt dies in ganz besonderem Sinn von diesem Teile. Der Unterricht in deutscher Geschichte ist bekanntlich an den preußischen Gymnasien jetzt sehr reichlich mit Zeit ausgestattet, und wer Gelegenheit hatte, sich mit der Entwicklung des Geschichtsunterrichts in den letzten Jahrzehnten in Fühlung zu erhalten, der weiß 1) wie wünschenswert für einen fruchtbaren Unterricht in deutscher Geschichte ein klares Erfassen der Territorien oder Territorialbegriffe Bayern, Sachsen, Hessen, Franken u. s. w. ist, und 2) wie wenig klar es in dieser Beziehung in den Köpfen unserer Schüler aussieht, und wie ergänzungs- und richtungsbedürftig auch das Wissen vieler Geschichtslehrer in diesem Stück ist. Diesem Mangel abzuhelfen ist dieser Band berufen, und er löst die Aufgabe auf eine namentlich unter dem Gesichtspunkt der Schule musterhafte Weise durch eine Reihe wohl angeordneter, klarer, nicht überladener Kartenbilder und Skizzen, denen ein knappgefaßter, aber durch Deutlichkeit und Vollständigkeit ausgezeichneter Text beigegeben ist. Beides wird das Werk auch Geschichtsfreunden, die mit der Schule nichts oder nichts mehr zu tun haben, wert und unentbehrlich machen. Von zahlreichen Schulen und Lehrern dürfen wir erwarten, daß sie es zu denjenigen Bestandteilen ihres Apparats rechnen werden, von denen der alte Cato sagt: Emas non quod opus est, sed quod necesse est; und wir denken, daß bei diesem, wie bei den voraufgehenden Teilen der Verfasser bald sehen wird, wie der große, umsichtige und entsagungsvolle Fleiß, den gerade dieser Teil erforderte und den zu würdigen weiß, wer sich in diesem territorialgeschichtlichen Gebiet oft nicht zu raten und zu helfen wußte, nicht vergebens von ihm aufgewendet worden ist.

O. Jäger.

Zur Kunstgeschichte.

Dr. Ernst **Wickenhagen**, Kurzgefaßte **Geschichte der Kunst**, der Baukunst, Bildnerei, Malerei, Musik. Mit 1 Heliogravüre und 287 Abbildungen im Text. Stuttgart. Paul Neff. (IV, 306 S.) Preis geb. Mk. 5.—

Im Jahrgang 1897 des „Humanistischen Gymnasiums" S. 186 wurde bereits die 8. Auflage (42.—48. Tausend) des „Leitfadens für den Unterricht in der Kunstgeschichte für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht" besprochen und die sachliche Einsicht wie pädagogische Erfahrung, aus der heraus das Buch abgefaßt wurde, anerkannt. Das obige Werk ist nur eine neue Auflage desselben in feinerer Ausstattung. Seit uns das Buch zuging, erlebte es aber schon wieder eine neue erweiterte Auflage (1903), ein Zeichen, daß es einem Bedürfnisse im Publikum begegnet. So sehr uns Vieles daran anspricht, müssen wir, insbesondere im Hinblick auf die Fülle aufgezählter Namen, sagen: Weniger wäre mehr gewesen. Das „Weniger" hätte dann z. T. Raum gegeben für tiefer eindringende Charakteristiken, die wir z. B. bei Michelangelo als Bildhauer und Lionardo als Maler empfindlich vermissen. Erst sie vermögen, zumal wenn sie von einigen guten Illustrationen und das wesentliche heraushebenden Beschreibungen der Hauptwerke eines Meisters begleitet sind, wirklich einigermaßen ein Bild von seinem Schaffen zu geben; und das ist unsres Erachtens trotz des im Vorwort zur 10. Auflage gesagten mit die Aufgabe einer „Kurzgefaßten Geschichte der Kunst". Uebrigens fehlen Charakteristiken durchaus nicht gänzlich und überall. Die Abbildungen befriedigen zu einem großen Teil, besonders die zur Architektur und neueren Malerei; die von Statuen wirken leider z. T. wie ausgeschnittene Bilder. — Möchte das Buch auch fernerhin Lehrenden und Lernenden gute Dienste tun. E.

Magdalene **v. Bracker, Kunstgeschichte** im Grundriß, kunstliebenden Laien zu Studium und Genuß. 5. neubearbeitete Auflage mit 113 Abbildungen im Text, herausgegeben von Rich. Bürkner (10.—13. Tausend). Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1902. (256 S.). Preis einfach geb. 3,50 Mk., Geschenkband 4 Mk.

Ein prächtiges kleines Werk, das in rund 10 Jahren bereits 5 Auflagen erlebt hat. Unter der Führung der mit feinem Kunstverständnis begabten Verfasserin durchwandern wir hier die Geschichte der Kunst von ihren ersten Anfängen an nicht wie eine systematisch geordnete Gallerie, deren mit Bildern dicht gepflasterte Wände keinen einzigen Stern auch zweiter und dritter Größe vermissen lassen, sondern wie ein schönes Land, in dem wir von den duftigen Höhen der Vergangenheit zur weiten Ebene der Gegenwart herabsteigen, hie und da unsern Blick in Seitentäler schweifen lassend. Durch verständige Beschränkung hat sich die Verfasserin die Möglichkeit geschaffen, auf so knappem Raume ein wirklich lebendiges Bild der Gesamtentwicklung der Kunst wie ihrer Hauptepochen und der hervorragendsten schaffenden Persönlichkeiten zu geben. „Kunstliebenden Laien" ist das Werkchen „zu Studium und Genuß" gewidmet. Auch unsere heranwachsende Jugend, soweit sie Sinn, wesentliches Interesse für Kunst hat, wird reiche Anregung und Belehrung daraus schöpfen können. In der Illustration zeigt sich dieselbe weise Beschränkung wie im Texte. Günstig wirkt die Wiedergabe von Statuen auf dunklem Hintergrunde. Neben recht guten Abbildungen möchte man einzelne in neuer Auflage durch bessere ersetzt sehen. Ebenso wären dann die nicht seltenen Unrichtigkeiten im Druck zu vermeiden. E.

Seemanns Wandbilder. III. Folge: **Porträtgallerie**, ausgewählt für Schulen von Professor Dr. Julius **Vogel**, Leipzig. 2. Lieferung. 10 Blatt. Blattgröße zirka 60 : 77 cm. Preis der Lieferung (lackiert) 15 Mk., die Bilder auf Pappe gezogen: 25 Mk., ein Blatt lackiert 3 Mk., 10 beliebig gewählte Blätter: 25 Mk. Verlag von E. A. Seemann in Leipzig, 1902.

Schon im Heft III/1902 auf Seite 184 wiesen wir auf dies Werk hin. Die in photographischem Lichtdruck (nicht Photographie) wiedergegebenen Bilder auch der 2. Lieferung sind ausgezeichnet ausgewählt. Sie werden zumeist im Unterricht nach zwei Richtungen hin Verwendung finden können, einmal zur Belebung des Geschichts- und Literaturunterrichts, nach dem als Motto des Werkes gewählten Worte Goethes: „Die Gestalt des Menschen ist der beste Text zu allem, was sich über ihn empfinden und sagen läßt", und dann als Material bei gelegentlich zu gebenden archäologischen und kunstgeschichtlichen Ueberblicken. Diesmal erhalten wir die vorzüglichen Wiedergaben folgender Porträts: Alexanderbüste (Paris, Louvre), Maximilian I. von Dürer (Wien, k. k. Hofmuseum), Rubens-Selbstbildnis (ebenda), Dürer-Selbstbildnis (Madrid, Prado), Raffael-Selbstbildnis (Uffizien), Tilly von van Dyck (München), Wallenstein von demselben (ebenda), Gustav Adolf von demselben (ebenda), Schiller von Graff (Dresden, Körner-Museum), Beethoven-Büste von F. Klein (Wien, Privatbesitz). Uebrigens soll mit der 5. (Schluß-)Lieferung ein

Textband herausgegeben werden. Passende Wechselrahmen mit Glas sind von der Verlagshandlung zu 10 Mk. erhältlich. E.

Endlich weisen wir noch darauf hin, daß Dr. H. **Luckenbachs Abbildungen zur Alten Geschichte** in 4. vermehrter Auflage unter neuem Titel als 1. Teil von „Kunst und Geschichte" erschienen sind. (München und Berlin. R. Oldenbourg, 1902. 82 S.) Ueber die ganz wesentliche Bereicherung des Inhaltes, dergegenüber der Preis doch nur um 20 Pfg. erhöht wurde (1,40 Mk. bezw. 1,70 Mk.), soll noch eingehender berichtet werden. E.

Zum geographischen Unterricht.

F. Hahn, Prof. Dr., **Afrika**, eine allgemeine Landeskunde, II. Aufl., nach der von Prof. Dr. W. Sievers verfaßten I. Aufl. völlig umgearbeitet. XII und 681 S. In Halbleder 17 Mk. Leipzig und Wien, Bibliogr. Institut, 1901.

Nach zehn Jahren war eine Neuauflage des Sievers'schen Erstlings in der Reihe der landeskundlichen Werke des Bibliographischen Instituts recht notwendig geworden. Denn war auch für Afrika die Zeit der großen Entdeckungen fast vorüber, so wurde und wird hier im Einzelnen immer noch viel geographisch Neues gefunden, und die eingehendere Erforschung vieler Landesteile, ausgenommen den äußersten Süden und Norden, hat erst grade begonnen. Im großen Publikum war wohl vor zehn Jahren die allgemeine Aufmerksamkeit für Afrika (abgesehen vom Süden) größer als heute; aber um so erfreulicher, wenn durch ein Werk, wie das vorliegende beigetragen wird zur Hebung des Interesses für diese Länder, und wenn eine von so glänzender illustrativer Ausstattung und instruktiven Karten unterstützte Schilderung, die in gründlicher Arbeit aus den zahllosen Quellen des letzten Jahrzehnts das Wissenswerte zusammengetragen hat, uns mit dem Lande, wie es heute in Wirklichkeit aussieht, vertraut macht.

In sehr ansprechender Weise ist dabei die Anordnung des Stoffes stark geändert. Vielleicht wird es in Zukunft möglich sein, in Verfolgung der eingeschlagenen Richtung noch kleinere geographische Individuen zusammenfassend herauszuheben und so das über den Aufbau des Landes, sein Klima, die Pflanzen-, Tier- und Menschenwelt Gesagte noch organischer zu verschmelzen. Aber auch der bisher erzielte Fortschritt in der Einteilung, der an sich schon eine Neubearbeitung bedeutet, soll dankbar anerkannt werden; ebenso die beigefügte Quellenübersicht. Freilich ersetzt sie Fußnoten nicht völlig. Und es wäre, meine ich, zu wünschen, daß später einmal in die gesamten geographischen und naturwissenschaftlichen Werke des Verlags Verweisungen unter den Text eingeführt würden. Mir will scheinen, als ob das Fehlen solcher Hinweise öfter der großen wissenschaftlichen Bedeutung vieler dieser Werke nicht recht entspricht. Wenn übrigens die Quellenzusammenstellung des vorliegenden Bandes die Ueberschrift: „Hauptwerke der Afrika-Literatur seit 1888" trägt, so sollte sie doch noch mehrfach ergänzt werden. Für Ostafrika weise ich hin auf das wichtige Buch von O. Baumann, Usambara und seine Nachbargebiete, 1891, auf Volkens, Der Kilimanscharo, 1897 und Bornhardt, Zur Oberflächengestaltung und Geologie Deutsch-Ostafrikas, 1900. Aber auch die großen Werke Englers und Möbius' und ihrer Mitarbeiter, die soviel Pflanzen- und Tiergeographie enthalten, dürften erwähnt werden; ähnliches gilt für Strandes, Die Portugiesenzeit in Ost-Afrika, wenn dies auch in erster Linie ein historisches Werk ist.

Mit einigen weiteren kurzen Bemerkungen darf ich mich wohl auf das äquatoriale Afrika beschränken. Es ist wirklich sehr anzuerkennen, in welch sachlicher Weise der Verfasser sich bei der Beurteilung Deutsch-Ostafrikas und insbesondere auch seines wirtschaftlichen Wertes gleichermaßen freihält von jedem Sanguinismus, wie anderseits auch von der heute beliebten Schwarzseherei. Und das gleiche dürfen wir für die Nachbargebiete im Süden und Norden versichern. Diesem Verfahren richtigen Abwägens gegenüber nimmt die Beurteilung der Verhältnisse des Kongostaates Wunder. Nicht als ob über die reichen natürlichen Hilfsquellen, die dies Land in so mancher Hinsicht besitzt, zu viel gesagt wäre. Aber das Bild von der Verwaltung des Staates als einem wohlgeordnetem System widerspricht stark den sich fortwährend mehrenden Stimmen, die von einer ausgesprochenen Mißwirtschaft und einem Aussaugungssystem schlimmster Art zeugen.

Auch in den Einzelheiten trifft das über Deutsch-Ostafrika Gesagte meist vorzüglich zu, und kleine Unrichtigkeiten sind eben auf die Quellen zurückzuführen. Aus welcher die Angabe stammt, daß Usaramo etwas an die Lüneburger Heide erinnert, kann ich nicht ermitteln; jedenfalls entsprang dies einer recht kühnen Phantasie. — Daß der Lumi in den Djipe-See mündet und daß dieser durch den großen Papyrus-Sumpf hin abfließend einer der wichtigsten Tributäre des Rufu-Pangani ist, geht meines Erachtens aus der gewählten Darstellung nicht klar hervor. Obwohl diese Verhältnisse bereits auf der Baumann'schen Karte von Usambara gut wiedergegeben sind, finden sich auf verschiedenen neueren Karten

unrichtige Angaben darüber. — Die Massai gehören im Allgemeinen nicht zu den Hirtenvölkern, die über Ackerbauer herrschen. Das Gebiet, dessen Steppen sie noch heute vielfach nomadenhaft durchstreifen, zeigt nur an den Rändern und an den Bergen von ihnen unabhängige ackerbautreibende Bevölkerung. Sie unterscheiden sich darin, zumal sie auch zu ihrem Lebensunterhalt die Produkte des Ackerbaus verschmähen, durchaus von benachbarten Hirtenvölkern, mit denen sie auf der Kulturkarte zusammengefaßt werden. — Noch eine Kleinigkeit: Der Sandfloh hat leider schon 1892 auf seiner einzigartigen passiven Wanderung die afrikanische Ostküste erreicht.

Diese und andere kleine Ausstellungen sollen aber die warme Anerkennung, die dem Werke in seiner Gesamtheit gezollt werden muß, nicht beeinträchtigen. Es bildet einen Markstein in der wissenschaftlichen Afrika-Literatur und ist dabei gemeinverständlich im besten Sinne des Wortes.

Dar-es-Salam. Dr. C. Uhlig.

Von der neuen, neunten Lieferungsausgabe von **Stielers Hand-Atlas** (vergl. Humanistisches Gymnasium 1902 S. 52 und 238) erschienen die weiteren Lieferungen 11—14, womit u. a. die hervorragende Karte von Australien in 4 und die der Vereinigten Staaten von Nordamerika in 6 Blättern vollständig vorliegt. Außerdem enthalten die Lieferungen: Süd-Skandinavien; Thüringen; Japan, Korea und Ost-China, auf welchem Blatt sich bereits Nachträge und Aenderungen gegenüber dem vor Jahresfrist erschienenen Blatt „China" befinden. E.

Zum mathematischen Unterricht.

Professor H. C. E. Martus. Mathematische **Aufgaben** aus den Reifeprüfungen an deutschen höheren Schulen. III. Teil Aufgaben. VIII und 172 S. IV. Teil Ergebnisse. 182 S. Je 4 Mk. Dresden und Leipzig, C. A. Koch, 1901.

Vorliegendes Werk bildet eine jedem Lehrer der Oberklassen gewiß hochwillkommene Erweiterung der allgemein geschätzten Aufgabensammlung des gleichen Verfassers und enthält 1363 Aufgaben aus den verschiedensten Gebieten des mathematischen und physikalischen Unterrichts.

H. Müller und M. Kutnewsky. Sammlung von **Aufgaben** aus Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie. II. Teil. VIII und 347 S. Leipzig und Berlin, Teubner, 1902. 3 Mk. 40 Pfg.

Ein hinsichtlich der Reichhaltigkeit des Inhalts wie der stofflichen Einteilung gleich empfehlenswertes Uebungsbuch für den rechnenden Teil des mathematischen Unterrichts in Oberklassen.

Dr. Th. **Wimmenauer. Arithmetische Aufgaben** nebst Lehrsätzen und Erläuterungen. VIII und 300 S. Ferd. Hirt, Breslau, 1900. 1. Teil, Lehraufgabe der Tertia und Untersekunda des Gymnasiums. 2 Mk. 2. Teil, Lehraufgabe der Obersekunda und Prima des Gymnasiums. Mk. 1.50.

Dieses Werk empfiehlt sich durch die Reichhaltigkeit und gute Uebersicht des gebotenen Uebungsstoffes, sowie durch die klare Fassung der Lehrsätze und deren Begründung. Da es in der Absicht des Verfassers liegt nur möglichst einfache Beweise mitzuteilen, so dürfte die Lage der imaginären Zahlen in der Zahlenebene vielleicht besser aus der Drehung, als aus der Konstruktion des geometrischen Mittels entgegengesetzt gleicher reeller Zahlen abgeleitet werden, indem die zweimalige Multiplikation mit $\sqrt{-1}$ der Multiplikation mit -1 gleichkommt, und letztere durch Drehung um 2.90^0 erreicht wird.

H. Müller. Die **Mathematik** auf den Gymnasien und Realschulen. Ausgabe A für Gymnasien I. Teil bis U II. VIII und 137 S. 1 Mk. 60 Pfg. II. Teil XII und 211 S. 3 Mk. 20. Ausgabe B für Realschulen. Oberstufe 1. Abteilung. VIII und 223 S. 2 Mk. 80 Pfg. Teubner, Leipzig und Berlin, 1902. 2. Auflage.

Auswahl des Stoffes und Art der Darbietung zeugen von pädagogischem Geschick. Die Aenderungen in dieser Auflage sind durch die Vorschriften der preußischen Lehrpläne von 1901 veranlaßt.

Dr. J. Juling. 5 stellige **Logarithmen-Tafeln.** 144 S. Berger, Leipzig, 1900.

Ausgezeichnet durch handliches Format, gutes Papier und vorzüglichen deutlichen Druck. Fzr.

Zum naturwissenschaftlichen Unterricht.

Natur und Schule, Zeitschrift für den gesamten naturkundlichen Unterricht aller Schulen. Herausgegeben von **B. Landsberg, O. Schmeil und B. Schmid.** Erster Band VIII und 504 S. gr. 8° mit 79 in den Text gedruckten Abbildungen. B. G. Teubner, 1902. Preis geh. Mk. 12.—, geb. Mk. 13.—.

Wenn auch dem Gymnasium durch die neue Lehrordnung vom Jahre 1901 die Möglichkeit geboten werden soll, seine Eigenart stärker als nach 1882 zu betonen, so darf und will es doch keineswegs an den Errungenschaften der exakten und biologischen Wissenschaften blind vorübergehen. Die beiden Wochenstunden, welche dem naturwissenschaftlichen Unterricht durch die Bonitzschen Lehrpläne durch alle Klassen

hindurch zugeteilt worden sind, werden demselben niemals streitig gemacht werden können, aber andererseits werden auch alle Beitrebungen, welche sich eine noch weiter gehende Expansion dieses Unterrichtsgegenstandes am Gymnasium zum Ziel setzen, wohl für immer an der begrenzten Aufnahmefähigkeit unserer Schüler scheitern müssen. In allen auch noch so kunstgerecht konstruierten Lehrplänen ist ein Wechsel von Haupt- und Nebenfächern unerläßlich, und am Gymnasium kann die Naturlehre und Naturkunde nur ein Nebenfach sein. Aber gerade aus diesem Grunde erscheint es wünschenswert, die dem naturwissenschaftlichen Unterricht eingeräumte Zeit recht auszunutzen, den Unterricht methodisch zu verbessern, inhaltlich zu vertiefen, den Lehrstoff von allem entbehrlichen Memorierstoff zu befreien, an knapp bemessenem Stoff energisch den Geist zu üben und das Wissen zu erweitern. Zu dieser methodischen Auswertung des biologischen Unterrichts bedarf es einer beständigen Fortbildung der Lehrer, und gerade am Gymnasium, wo der Mathematiker meistens die Naturkunde nur gewissermaßen im Nebenamte lehrt, wird bei dieser Fortbildung ein Führer und Ratgeber unentbehrlich sein. An einem solchen fehlte es auf dem Gebiete des biologischen Unterrichts gänzlich, und es ist daher keine Redensart, wenn man der oben genannten Zeitschrift nachrühmt, daß sie eine fühlbare Lücke ausgefüllt hat. Und zwar mit Erfolg. Das, was der erste nun vorliegende Jahresband an Aufsätzen, kleineren Beiträgen, Besprechungen gebracht hat, beweist, daß die Schriftleitung es versteht, mit Hilfe ihrer stattlichen Mitarbeiterschar die Lektüre der in modernem Gewande und vornehmer Ausstattung erscheinenden Hefte anziehend und fesselnd zu gestalten. Die Aufsätze von Bastian Schmid, Fr. Paulsen, J. Reinke, Mühlberg, Schwarze, namentlich auch von Schulte-Tigges beleuchten von allen Seiten die Frage des biologischen Unterrichts überhaupt. Andere Aufsätze geben wertvolle Anweisungen und Bemerkungen über die Verwendung von Aquarien und Terrarien im Schulunterricht, über Anlage und Benutzung des Pflanzengartens, über das Zeichnen im naturwissenschaftlichen Unterricht, über Schülerbeobachtungen. Beiträge aus den Spezialgebieten der Naturwissenschaften vermitteln den Zusammenhang zwischen Schule und Wissenschaft. Mitteilungen über Lehrmittel und kleinere Schulversuche bieten praktische Winke für die Methodik des naturkundlichen Unterrichts, der auch die Rubriken „Selbstbeobachtetes“, „Irrtümer und Streitfragen“ und der Sprechsaal dienen. Versammlungsberichte und Besprechungen orientieren über die betreffenden Gebiete. Vergegenwärtigt man sich die Vielseitigkeit dieses nur angedeuteten Inhaltes, so wird man den Wunsch gerechtfertigt finden, daß die neue prächtige Zeitschrift an **allen** Anstalten, besonders an Gymnasien, Eingang und vor allem fleißige Leser finden möge.

Posen. Prof. Dr. Norrenberg.

Coßmanns deutsche Schulflora von H. Coßmann und Prof. Dr. Huisgen. 2. Aufl. Ferd. Hirt, Breslau, 1901. 404 S. 4,25 Mk.

Um dem Schüler, besonders dem Anfänger, das Bestimmen der Pflanzen möglichst zu erleichtern, ist der zur Ermittelung der Familie bezw. Gattung dienende Schlüssel noch auf das Linne'sche System gegründet. Für Anfänger mag sich diese Einrichtung vielleicht empfehlen, im Interesse von Vorgeschrittenen wäre indessen doch auch noch außerdem die Aufnahme eines auf ein natürliches System gegründeten Verfahrens gelegen. Als besonderer Vorzug des Buches erscheint die Berücksichtigung der wichtigeren Kultur- und Zierpflanzen, sowie die etymologische Deutung der wissenschaftlichen Planzennamen.

Pokorny-Fischer, Naturgeschichte des **Tierreichs**. 25. Auflage. VI und 372 S. 3,60 Mk. 1901.

Pokorny-Fischer, Naturgeschichte des **Pflanzenreichs**. 21. Auflage. VI und 274 S. Geb. 3 Mk. G. Freytag, Leipzig, 1902.

Das durch vortreffliche Ausstattung ausgezeichnete rühmlichst bekannte Werk ist in der neuen Auflage besonders durch verstärkte Betonung der biologischen Gebiete verbessert.

Dr. C. **Watzdorf. Tierkunde** für höhere Lehranstalten. Ausgabe für Realanstalten. 1. Teil für VI. IV und 64 S. 60 Pfg. 2 Teil für V. 78 S. 80 Pfg. 3. Teil für IV. 136 S. 1,25 Mk. 4. Teil für UIII. 164 S. 1,50 Mk. Ferd. Hirt, Breslau, 1903.

Nach methodischen Grundsätzen behandelt, zerfällt jeder Teil in einen einzelne Repräsentanten behandelnden und einen zusammenfassenden Abschnitt unter stufenweiser Erweiterung in den folgenden Teilen. Die stoffliche Gruppierung, sowie die das Wesentliche erschöpfende, durch gute Illustrationen unterstützte Darstellung machen das Werk zu einem brauchbaren Hilfsmittel sowohl bei der erstmaligen Behandlung, wie bei den das behandelte Material sichtenden Repetitionen. Fzr.

Dr. K. **Kraepelin, Naturstudien im Hause.** Plaudereien in der Dämmerstunde. Ein Buch für die Jugend. Mit Zeichnungen von O. Schwindrazheim. 2. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner, 1901. Preis: wohl

wie die 1. Aufl. eleg. geb. 3,20 Mk. (IV, 181 S.). Die 2 Aufl. des seinerzeit (Human. Gymn. 1897 S. 110) fürs Haus und die Schülerbibliothek dringend empfohlenen Buches.

Dr. Karl Fischer, Der naturwissenschaftliche Unterricht in England, insbesondere in Physik und Chemie. VIII und 94 S. Leipzig und Berlin, Teubner 1901.

Nur wenige kommen in die günstige Lage, ihre pädagogischen Erfahrungen durch eigene Beobachtung fremdländischer Unterrichtsverhältnisse zu bereichern. Der Verfasser hat sich darum einer gewiß dankenswerten Aufgabe unterzogen, wenn er über seine, zum Zweck der Kenntnisnahme der naturwissenschaftlichen Lehrmethoden an englischen Unterrichtsanstalten unternommene mehrmonatliche Studienreise nicht blos pflichtgemäß seinem Unterrichtsministerium berichtet, sondern auch seine Beobachtungen durch die vorliegende Schrift der Oeffentlichkeit übergeben hat. Fachgenossen wird hier ein Einblick gewährt in den in England geübten, sich durch das Vorwalten der praktischen Schülerübungen von der deutschen, mehr vortragenden Methode unterscheidenden Unterrichtsbetrieb. Auch können der Schrift mancherlei Anregungen aus den mitgeteilten Unterrichtsprogrammen für den eigenen Unterricht entnommen werden, namentlich an solchen Anstalten, an welchen die Möglichkeit praktischer Schülerübungen vorliegt. Die Schrift hinterläßt in uns die unangenehme Empfindung, daß, wie die Engländer im Vorwalten der praktischen Uebungen, wir in der Vernachlässigung derselben zu weit gehen.

Berichte der deutschen physikalischen Gesellschaft. Vieweg & Sohn, Braunschweig. Jahresabonnement 8 Mk.

Unter diesem Titel erscheinen monatlich zwei Hefte, in deren erstem Teil neben anderen Abhandlungen und Berichten vorzugsweise die Sitzungsberichte der deutschen physikalischen Gesellschaft veröffentlicht werden, während der zweite Teil den zweiten Jahrgang der „Fortschritte der Physik" bildet und halbmonatliche Literaturverzeichnisse aus allen Gebieten der physikalischen Wissenschaften nach einer gut geordneten Einteilung enthält. Die Leitung des ersten Teils ist von Karl Scheel, die des zweiten von Karl Scheel und Rich Aßmann übernommen.

Ad. **Wernicke's** Lehrbuch der **Mechanik.** I. Teil, II. Abt. Vieweg & Sohn, Braunschweig, 1901. IV und 494 S. 6 Mk. bezw. 6 Mk. 60 Pfg.

Nach denselben Grundsätzen wie die übrigen Teile des Gesamtwerkes bearbeitet, behandelt diese Abteilung die Dynamik des starren Körpers.

Richard Herm. **Blochmann. Mechanik und Akustik.** Strecker & Schreder, Stuttgart. VIII und 249 S. 5 Mk.

Vorliegender 1. Band der physikalischen Abteilung eines unter dem Titel „naturwissenschaftlicher Hausschatz" beabsichtigten naturwissenschaftlichen Sammelwerks behandelt Mechanik und Akustik in leicht faßlicher, fließender Darstellung und in einer Stoffumgrenzung, die dem Streben, einem weiteren gebildeten Kreise zu dienen, gerecht zu werden sucht.

Ad. **Stöckhardt.** Schule der **Chemie.** 20. Aufl. Bearbeitet von Prof. Dr. **Lassar-Cohn.** Friedrich Vieweg & Sohn, Braunschweig, 1900. XXXVI und 844 S. 197 Abbildungen. 1 Spektraltafel. Geh. 7 Mk., geb. 8 Mk.

Die Fortschritte des chemischen Wissens seit dem Erscheinen der noch von Stöckhardt selbst im Jahre 1881 veröffentlichten 19. Auflage machten eine völlig neue Bearbeitung notwendig. Auch in dieser Auflage ist die Absicht verwirklicht, durch Anleitung zu Experimenten, die unter Anwendung einfacher Hilfsmittel ohne größere Schwierigkeiten ausgeführt werden können, das Verständnis für die chemischen Vorgänge zu erschließen. Das Buch kann daher allen denen empfohlen werden, die ohne besondere naturwissenschaftliche Vorkenntnisse möglichst auf autodidaktischem Weg ihre Einführung in die Chemie erstreben.

K. Koppe. Anfangsgründe der **Physik** mit Einschluß der Chemie und mathematischen Geographie. Bearbeitet von Dr. A. **Husmann.** G. D. Bädeker, Essen, 1900. Ausgabe B. I. Teil. Vorbereitender Lehrgang. 24. Aufl. IX u. 223 S. Mk. 2.20. — II. Teil. Hauptlehrgang. 22. Aufl. VIII u. 458 S. Mk. 4.80.

Gegenüber der vorausgehenden Auflage dieses wohlbekannten Lehrbuches, das den physikalischen Unterrichtsstoff in zwei Kursen in konzentrischer Erweiterung des Gebiets behandelt, sind in dieser Auflage keine tiefer eingreifenden Veränderungen vorgenommen. Die Verbesserungen und Ergänzungen beziehen sich hauptsächlich auf mechanische und elektrische Kapitel. Zu begrüßen ist die Aufnahme eines Verzeichnisses der gebrauchten Fremdwörter mit deren etymologischen Erklärung.

Martus. Astronomische Erdkunde. Kleine Ausgabe. 2. Aufl. Dresden und Leipzig.

E. A. Koch. 1902. XII und 161 S. 2 Mk. 80 Pfg.

Vorliegendes Bändchen ist ein den Bedürfnissen der Schule Rechnung tragender Auszug des den gleichen Titel führenden größeren Werkes des Verfassers. Durch die Aufnahme geschichtlicher Daten über die Entwickelung der behandelten Lehre würde dieses im übrigen sehr brauchbare Unterrichtsmittel entschieden gewinnen.

Fzr.

Mitteilungen.

Ein Arzt über Schulüberbürdung.

Aus der „Aerztlichen Ethik" von Dr. med. Albert Moll in Berlin (Stuttgart, bei Enke, 1902. XIV und 650 S., 16 Mk.) möchten wir folgende Stelle (S. 42) mitteilen, die man den Aeußerungen von ärztlicher Seite beifügen kann, welche ich im vorigen Jahrgang S. 139 gegen das in einem Straßburger Vortrag wieder einmal citierte Ueberbürdungsgespenst angeführt habe.

„Die angebliche Ueberbürdung der Kinder, die heute in den Schulen stattfinden soll, ist bereits für einzelne [sogar viele!] Kinder ein bequemer Vorwand zur Faulheit geworden. Eltern sind oft schon unverständig genug, gegen Schule und Lehrer aufzustacheln, indem sie die Ueberbürdungsfrage in Gegenwart der Kinder erörtern. Da nun in den letzten Jahren auch noch die Zeitungen hierüber viel geschrieben haben, die Kinder aber oft recht fleißig die Zeitungen lesen, so setzt sich bei ihnen sehr leicht die Ueberzeugung fest, daß man zu hohe Ansprüche an sie stelle und dadurch ihre Gesundheit geschädigt werde. Nicht nur entsteht auf diesem Wege eine Verweichlichung der Kinder, indem sie ihre eigene Leistungskraft in hygienischer und intellektueller Beziehung unterschätzen, sondern es wird auch die Achtung vor der Schule und den Lehrern bei den Kindern dabei leicht untergraben. Mir persönlich sind Fälle bekannt geworden, wo Kinder Schularbeiten nicht machten und ihre Faulheit mit Ueberbürdung begründeten, die heute allgemein anerkannt werde. Man sei deswegen mit derartigen öffentlichen Erörterungen vorsichtig, da ein doppelter Schaden, die Untergrabung der Autorität der Schule und eine Verweichlichung der Kinder, die Folge ist. Besonders sollten die Eltern jener Kinder, die höhere Schulen besuchen, mit der Betonung der Ueberbürdung zurückhalten. Wenn in Gegenwart von Knaben, die die Gymnasien, und von Mädchen, die die höheren Töchterschulen besuchen, so häufig die Ueberbürdung durch die Schule hervorgehoben wird, so sollten sich die Eltern erst das Privatleben ihrer Kinder etwas genauer betrachten. Zu Kinderbällen haben sie Zeit, desgleichen fehlt es mancher höheren Tochter und manchem Primaner nicht an Zeit zu Stelldicheins. Ja, es sind mir Fälle bekannt, wo Primaner bereits recht gut Zeit haben, am Abend und zumteil in der Nacht anrüchige Lokale zu besuchen, die Eltern aber über die Ueberbürdung dieser armen Schüler nicht hinreichend jammern können." U.

Urteile juristischer Professoren über die Zulassung der Realabiturienten zum rechtswissenschaftlichen Studium.

Da wir im XI. Jahrgang unserer Zeitschrift S. 178 ff. die durch die „Deutsche Juristen-Zeitung" veranlaßten und veröffentlichten Gutachten von Juristen über die obige Frage abgedruckt haben, so erscheint es uns richtig, eine Ergänzung hierzu, die der „Tag" am Anfang des vorigen Jahres brachte, ebenfalls unseren Lesern mitzuteilen.

Auf Zusendung eines Artikels der letzteren Zeitung, der der Zulassung von Realabiturienten günstig war, hatte Professor Dr. **Laband** in Straßburg geantwortet:

„Da es noch ungewiß ist, in welchem Umfange die Vorschriften über die Zulassung zum Rechtsstudium abgeändert werden sollen, so halte ich es nicht für angezeigt, mich schon jetzt über diese Maßregel zu äußern. Jedoch bin ich mit den Ausführungen, welche der von Ihnen mir gesendete Artikel Ihres Blattes enthält, im wesentlichen einverstanden und — im Gegensatz zu der Mehrzahl meiner Kollegen — der Ansicht, daß die der Hauptsache nach philologische Gymnasialbildung keine unerläßliche Vorbedingung für das Rechtsstudium ist."

Anders lauten die Urteile der drei anderen Professoren, welche ihre Meinungsäußerungen dem „Tag" zur Verfügung gestellt haben.

Geh. Hofrat Dr. **Eisele** in Freiburg (Baden):

„Ich bin der Meinung, daß die Uebelstände, denen durch die geplante Aenderung abgeholfen werden soll, recht minimale sind, und daß diese Aenderung ein weiterer Schritt ist auf dem Wege, der zur Verflachung der juristischen Bildung in Deutschland führen wird. Der erste Schritt dazu ist geschehen durch die Ausschaltung der Pandektenvorlesung aus dem juristischen Lehrplan, womit unweigerlich die Kenntnis des römischen Rechts auf ein sehr kümmerliches Niveau herabgedrückt wird."

Geh. Justizrat Dr. **Fitting** in Halle a. S.:

„Die ganze Frage ist in ein nach meinem Erachten falsches Gleise gekommen, daß sie allgemein als reine „Berechtigungsfrage" aufgefaßt wird. Von diesem Standpunkt aus kann sehr leicht die Vorstellung entstehen, als ob die gegenwärtig bestehenden Vorschriften über das Rechtsstudium ein unbilliges Privileg der Gymnasial-Abiturienten zu Ungunsten der Realgymnasial- und Realschul-Abiturienten enthielten, das im Interesse des allgemein gleichen Staatsbürgerrechtes beseitigt werden müsse. In der That handelt es sich aber hier nicht sowohl um eine äußere Rechtsfrage als um die innere und sachliche Berechtigungsfrage, wie sie ja doch auch bei jedem anderen Berufe besteht. Will jemand z. B. in einer Druckerei als Setzerlehrling eintreten, so wird vor allen Dingen nach seiner Schulbildung gefragt, und wenn er die nach Ansicht der Sachverständigen erforderliche Vorbildung nicht hat, so wird er abgewiesen, nicht wegen mangelnder Berechtigung, sondern wegen mangelnder Befähigung. Nun bestehen freilich über das juristische Studium auch Rechtsvorschriften; aber diese beruhen doch nur auf der Annahme, daß für ein gründliches und tüchtiges juristisches Studium eine bestimmte Art der Vorbildung, und zwar nach der bisherigen Ansicht das erfolgreiche Durchlaufen eines humanistischen Gymnasiums, notwendige Voraussetzung sei. Demnach muß die Frage so gestellt werden: Ist diese bisherige Ansicht richtig oder nicht?"

„Soll ich mich aber hierüber als Sachverständiger äußern, so bin ich in der günstigen Lage, das nicht nach bloßer vorgefaßter Meinung und unerprobtem Vorurteil, sondern auf Grund praktischer Erfahrungen zu tun. Ich war vor meiner Berufung nach Halle fünf Jahre lang Professor an der Universität zu Basel. Dort bestand die „Berechtigung" zum Rechtsstudium im weitesten Maße; jeder, der sich meldete, wurde zugelassen ohne alle Rücksicht auf seine Vorbildung. So hatte ich denn mit Studierenden von der allerverschiedensten Vorbildung zu schaffen. Unter anderen hatte ich einen Zuhörer, der das Schullehrerseminar durchlaufen hatte, dem aber dann sein ursprüngliches Fach nicht gefiel, und der nun, nachdem er sich einen Anflug von Kenntnis der lateinischen Sprache verschafft, zum Rechtsstudium überging. Da ich nun mit meinen (wenig zahlreichen) Zuhörern fortlaufend näher verkehrte, namentlich an einem Tage jeder Woche das an den vorhergehenden Tagen Vorgetragene durchsprach, so hatte ich die beste Gelegenheit, die verschiedenen Arten der Vorbildung miteinander zu vergleichen und mich insbesondere zu überzeugen, wie schwierig, ja geradezu unmöglich es ist, jungen Leuten, denen eine tüchtige gymnasiale Vorbildung fehlt, eine tiefere, gründliche und wirklich wissenschaftliche Kenntnis des Rechtes beizubringen."

„Meine Stellung zu der gegenwärtig bei uns in Preußen schwebenden Frage ergibt sich schon hiernach ganz von selbst. Von einer Zwischenprüfung nach dem dritten Studiensemester halte und erwarte ich nicht viel. Namentlich muß ich nach meiner Kenntnis der Dinge und nach meinen oben erwähnten Erfahrungen bezweifeln und bestreiten, daß ein Studierender, der von der Schule keine nähere Bekanntschaft mit der lateinischen Sprache mitbringt, am Ende des dritten Studiensemesters, selbst bei Aufwand des größten Fleißes, diese Sprache genugsam beherrschen würde, um das corpus juris im Urtexte lesen und zutreffend deuten zu können."

Geh. Rat Dr. E. J. **Bekker** in Heidelberg:

„Das deutsche Volk hat mit seiner klassischen Bildung im neunzehnten Jahrhundert Großes geleistet und erreicht; die Bildung auf neue Grundlagen zu stellen, ist ein Sprung ins Blaue. Den guten Juristen, Praktiker wie Theoretiker, macht nicht das Vielwissen, sondern die Denkkraft, und diese zu schulen ist weitaus das beste Mittel ein ernstes Studium der aus lebendiger Praxis geschöpften Pandekten. Uebersetzungen haben auch annähernd nicht den gleichen Wert für die Lehre, auch nicht das am grünen Tische gewobene Deutsche Bürgerliche Gesetzbuch. Die Zulassung von Studierenden, die des Lateinischen nicht mächtig sind, in der juristischen Fakultät stellt entweder eine Teilung unserer Richter in voll und halb gebildete in Aussicht oder aber das Hinabsteigen des ganzen Standes auf eine tiefere Stufe. Zwischenexamen — ein hübscher Gedanke, dessen Durchführung aber vielen Häkchen und Haken begegnet, und bei dem man, wegen der großen Verschiedenheit der Lernstoffe, nicht annehmen darf, daß was bei den Medizinern sich bewährt, auch den Juristen nützen müsse. Völlig unzweckmäßig aber erscheint eine Verlängerung der Studienzeit, solange in Berlin und Bonn und auch an anderen Universitätsplätzen Pressen bestehen können, die dasjenige, was im

ersten juristischen Examen gefordert wird, auch minderbegabten Kandidaten in einem, längstens in anderthalb Jahren eintrichtern."

Inzwischen sind die Erlasse der preußischen Ministerien der Justiz und des Unterrichts erschienen, die den Realabiturienten, welche Jurisprudenz zu studieren beabsichtigen, Weisungen bezüglich der von ihnen nachzuholenden Vorbildung geben (s. vorigen Jahrgang S. 160 ff.). Ministerialdirektor Althoff hat am 25. April im preuß. Abgeordnetenhaus Meinung und Absicht der preußischen Regierung bei den betreffenden Maßnahmen näher erläutert, insbesondere die Stellung, die diese Regierung bezüglich der Frage der griechischen Kenntnisse künftiger Juristen einnimmt (S. 163 ff.), und in verschiedenen preußischen Universitätsstädten sind schon im vorigen Sommersemester lateinisch-griechische Vorkurse für Studierende der Rechtswissenschaft eingerichtet worden. Von großem Interesse würde nun sein, bald Näheres über Frequenz, Unterrichtspraxis und Ergebnisse dieser Kurse von ihren Leitern und weiterhin über Bewährung der Teilnehmer von den Professoren der Jurisprudenz zu hören, die ja nach Einrichtung der juristischen Seminare zu solchem Urteil befähigt sind. U.

Gymnasialklassen für Mädchen in Köln.

Da wir im I. Heft des vorigen Jahrgangs S. 17 Briefe von Fräulein Mathilde von Mevissen in Köln mitgeteilt, welche einen Einblick in die damals noch nicht mit Erfolg gekrönten Bestrebungen des „Vereins Mädchengymnasium in Köln" eröffneten, so wollen wir jetzt auch nicht versäumen von dem zu berichten, was inzwischen zu unserer Freude erreicht worden ist.

Am 5. Juli unterzeichnete der preußische Unterrichtsminister folgenden an den genannten Verein gerichteten Erlaß:

„Auf den Antrag vom 30. November v. J. will ich gestatten, daß der Verein Mädchengymnasium in Köln versuchsweise einen sechsjährigen Lehrgang für Mädchen einrichtet, welcher zu den Zielen des Gymnasiums führt."

„Die geplante Einrichtung unterliegt den folgenden Bestimmungen:

1. Die Anstalt ist dem Kgl. Provinzialschulkollegium unterstellt. Sie führt die Bezeichnung **Gymnasialklassen für Mädchen**.
2. Die Lehr- und Stundenpläne, sowie die Anstellung und Beschäftigung der Lehrkräfte unterliegen der Bestätigung der Aufsichtsbehörde.
3. Die Leitung ist einem für dieses Amt an höheren Lehranstalten auch formell befähigten Schulmanne zu übertragen.
4. Zum Unterrichte dürfen nur solche Lehrkräfte zugelassen werden, welche die erforderliche Befähigung erworben haben.
5. Die Aufnahme in die unterste Klasse erfolgt ausnahmslos nach einer vor dem Leiter der Anstalt abzulegenden schriftlichen und mündlichen Prüfung, in welcher die Reife für die Oberstufe einer höheren Mädchenschule nach dem Lehrplane vom 31. Mai 1894 nachzuweisen ist.
6. Die aufzunehmenden Schülerinnen müssen beim Beginn des Schuljahres das zwölfte Lebensjahr vollendet haben."

(gez.) **Studt.**

Darauf wurde von dem Vorstand des Vereins folgendes Rundschreiben verschickt:

„Der Herr Kultusminister hat durch Erlaß vom 5. Juli d. J. unserm Verein die Errichtung eines sechsjährigen Lehrgangs für Mädchen, welcher zu den Zielen des Gymnasiums führt, in der Stadt Köln gestattet. Der Erlaß liegt im Wortlaute diesem Blatte bei. Wir haben alle Ursache, uns dieses endlichen Erfolges unserer Anträge zu freuen, der unsere alten und treugebliebenen Anhänger zu neuer Thätigkeit anspornen, die Zweifelmütigen wieder fester an unsere Sache ketten und hoffentlich auch neue Freunde in reicher Anzahl unsern Bestrebungen zuführen wird. Mehr als je ist es aber jetzt erforderlich, alle Kräfte zur Verwirklichung unseres Zieles zusammenzufassen. Der Grund ist gelegt; es gilt jetzt den Ausbau des Gebäudes zu fördern. Es gilt namentlich auch das Vertrauen zu rechtfertigen, das uns der Herr Minister durch die Erteilung der Genehmigung erwiesen hat. Der Herr Minister betont, daß es sich bei der Errichtung der Gymnasialklassen für Mädchen in Köln zunächst um einen Versuch handle. Vom Gelingen dieses Versuches hängt also die Zukunft nicht nur unseres Unternehmens, sondern die Zukunft der Frage überhaupt ab, ob in unserm Vaterlande der Frauenwelt vollwertige humanistische Bildung in geordnetem, öffentlichem und staatlich überwachtem Lehrgange erschlossen werden soll."

„Der unterzeichnete Vorstand beabsichtigt nun, zum Ostertermin 1903 zunächst die unterste der Gymnasialklassen für Mädchen einzurichten. Vorher aber sind noch erhebliche Schwierigkeiten zu überwinden. Soweit sie auf schultechnischem und organisatorischem Ge-

biete liegen, haben wir begründete Hoffnung, sie bewältigen zu können. Anders aber steht es mit der Ueberwindung der äußeren, der finanziellen Schwierigkeiten. Wir müssen für besonders tüchtige und bewährte Lehrkräfte, für ausreichende und gesunde Schulräume, für gute und modernen Ansprüchen genügende Einrichtungen und Lehrmittel sorgen. Dazu sind sehr erhebliche Mittel erforderlich."

[Es folgt ein Aufruf an alle für die Sache Interessierte zu Beiträgen und zugleich zur Werbung geeigneter Schülerinnen für die erste Gymnasialklasse, wobei bemerkt wird, daß man auch auf nicht in Köln wohnende Schülerinnen hoffe und es sich ganz besonders angelegen sein lassen werde, für ihr geeignetes Unterkommen zu sorgen.]

„Unsere Schriftführerin, Frau v. Langsdorff, Köln-Lindenthal, Bachemerstraße 118, ist gern bereit, jede weitere Auskunft zu erteilen und schon jetzt Anmeldungen entgegenzunehmen."

Köln, im Juli 1902.

Der Vorstand des Vereins Mädchengymnasium

Dr. Hinsberg, Vorsitzender. Mathilde von Mevissen, Stellvertr. Vorsitzende.

Commercienrat A. Camphausen. Anna Caspary. Frau L. Frank. Frau H. Grünwald. Prof. Dr. J. Hansen. Frau E. Königs. Frau E. Krukenberg (Bonn). Frau W. Langen. Frau T. von Langsdorff. Regierungsrat P. Schuch. Prof. L. Stein. Geheimrat J. Stübben. Landgerichtsrat Wieruszowski. Frau R. Zanders.

Daran schließen wir Notizen über den **Lateinunterricht an der Höheren Töchterschule Zürich,** die uns durch die Güte des Herrn Professor Dr. Hitzig daselbst zugegangen sind.

Mai 1875. Eröffnung der Höheren Töchterschule, der jetzigen „Fortbildungsklassen", denen 1 Jahr später das „Seminar" angefügt wurde.

Oktober 1875. Einführung des Lateinunterrichtes als Fach der Höheren Töchterschule (der jetzigen Fortbildungsklassen). Derselbe wurde auf 2 Jahreskurse zu 3 wöchentlichen Stunden angesetzt und auch den Seminaristinnen zugänglich gemacht. Ursprünglich bezweckte er nur die Förderung der sprachlichen Ausbildung unserer Schülerinnen im Allgemeinen und betonte deshalb die Sprachvergleichung; doch wurde er von Anfang an auch von solchen Schülerinnen besucht, die sich zu Sprachlehrerinnen (für moderne Sprachen) ausbilden oder auf die kantonale oder eidgenössische Maturitätsprüfung vorbereiten wollten. Frequenz in den ersten Jahren: durchschnittlich in beiden Kursen zusammen 14 Schülerinnen = 10 % der Gesamtzahl.

März 1883. Zum ersten Mal unterzieht sich eine unserer Schülerinnen, und zwar mit Erfolg, der eidgenössischen Maturitätsprüfung.

Mai 1887. Einführung eines dritten Lateinkurses, ebenfalls mit 3 wöchentlichen Stunden.

Mai 1890. Da es fast nur noch Maturandinnen, also Schülerinnen des Seminars sind, welche das Latein besuchen, wird dasselbe in den Lehrplan des Seminars eingereiht und für jede der 4 Klassen die wöchentliche Stundenzahl auf 3 festgesetzt.

Mai 1897. Erhöhung der Stundenzahl in der IV. Klasse von 3 auf 4.

Mai 1900. Alle Klassen erhalten von jetzt ab 4 Stunden Latein per Woche.

Lehrer.

Von 1875 bis Frühjahr 1890 Herr Professor Dr. Schweizer-Sidler, doch während eines Teils des Schuljahres 1889/90 wegen Krankheit durch Frl. S. Krauer vertreten.

Vom Mai 1890 bis Mai 1892 Herr Professor Dr. Hitzig. (Im Schuljahr 1890/91 waren nur 2, im Schuljahr 1891/92 nur 3 Kurse zu erteilen.)

Vom Mai 1902 bis heute in den beiden obern Klassen Herr Professor Dr. Hitzig (im Winter 1897/98 vikariatsweise durch Herrn Professor Dr. Kägi vertreten), in den beiden untern Klassen vom Mai 1892 bis Neujahr 1895 Herr Professor Dr. W. v. Wyß, von da ab bis heute Herr Professor Dr. Walder.

Lehrmittel.

a) Grammatik: J. Frei, Lat. Schulgrammatik, jetzt neu bearbeitet von Professor Spillmann und Professor Walder.

b) Uebungen: Erst J. Frei, Uebungsbuch, jetzt Walder, Uebungsbuch.

Von Herrn Dr. Hans **Schmidkunz** in Berlin-Halensee geht uns folgendes Schreiben mit der Bitte um Abdruck zu.

Sehr geehrte Redaktion!

Sie waren so entgegenkommend, in Heft IV (1902, S. 239) unseren Bestrebungen warme Worte und einen Raum zum Abdruck eines Prospektes zu widmen. Dem lebhaften Dank, den wir für eine solche wohlwollende Gesinnung und hilfsbereite Förderung auf dem Herzen haben, wird es wohl nicht widersprechen, wenn ich mir gestatte, einige ergänzende Bemerkungen hinzuzufügen.

Erstens sind Professor Paulsen's starke Bedenken in seinem Werk „Die deutschen Universitäten" der Hauptsache nach die Wiederholung eines polemischen Aufsatzes von ihm, auf den ich in einem Gegenartikel „Professor Paulsen über die Hochschulpädagogik" („Pädagogische Reform", Hamburg, 27. März 1901) geantwortet habe. Paulsen wiederholt sich, ohne sich mit dieser Antwort auseinanderzusetzen (im Uebrigen suchte ich sein Werk ebenda, 4. Februar 1903, zu würdigen).

Zweitens sagen Sie mit Recht, unleugbar befinde sich der Universitätsunterricht gegenwärtig in einem Stadium der Wandlung u. s. w. Wenn Sie jedoch mit der Betonung dieser Lage das hervorheben wollen, was an unseren Bestrebungen, im Gegensatze zu zweifelhaften Nebendingen, jedenfalls als ihre gesicherte Hauptsache anzuerkennen sei, so darf ich wohl folgendes hinzufügen.

Stellt man das Bestreben, die Wandlungs- und Entwicklungstendenz des gegenwärtigen (und überdies des inländischen) Universitätsunterrichtes in eine bestimmte Richtung zu leiten, voran, betrachtet man dies als die Hauptsache, so fürchte ich, daß man — von der dringend nötigen individuellsten Lehrfreiheit ganz zu schweigen — endlos Kraft aufwendet und doch nicht weiterkommt, weil die Grundlage fehlt: die Ausbildung dieses Teiles der pädagogischen Theorie und Praxis selber. Die Pädagogik ist eine Wissenschaft und eine Kunst; ihr fehlt heute dort und hier ein wichtiger und weit ausgedehnter Teil; dieser muß nachgeholt werden; und nur dann, wenn diese Grundlage gesichert ist, läßt sich in eine konkrete Wirklichkeit eingreifen (falls es dann noch nötig sein sollte). Umsonst fängt man am sekundären, also am unrechten Ende an.

Außerdem ist unser Schlagwort „Hochschulpädagogik" nur ein abgekürzter Ausdruck für „Wissenschafts- und Kunstpädagogik". D. h.: unsere erste Fragestellung richtet sich auf die Weise, wie Jünger der Wissenschaften und der Künste als solche auszubilden sind, mag es wo und wann immer geschehen. Die Hochschulen, selbst die Universitäten, sind nur die hauptsächliche Vermittlung dafür.

Und deswegen haben wir von den 10 Punkten unseres Programmes die Gestaltung einer wissenschaftlichen „Hochschulpädagogik" überhaupt vorangestellt, einschließlich dessen, was historisch u. s. w. zu dieser Gestaltung gehört. Ohnehin ist das damit bezeichnete Arbeitsgebiet, wie wir von Tag zu Tag deutlicher sehen, trotz seiner scheinbar engen Abmessung so überraschend reich, daß mit seiner Beackerung zu zögern wider alle wissenschaftliche Raison wäre. Mögen sich bald unseren geringen Arbeitskräften neue und größere anschließen, und möge die wohlwollende Förderung, die Sie uns gegönnt haben, bald von verschiedenen Seiten erfreuliche Fortsetzungen finden!

Hochachtungsvoll ergebenst

für den **„Verband für Hochschulpädagogik"**: Dr. Hans **Schmidkunz**.

Berlin-Halensee, 12. Februar 1903.

Ausstellung neuerer Anschauungsmittel für den Unterricht an höheren Schulen.

Ueber den Wert und die Wichtigkeit der Anschauungsmittel für den Unterricht an höheren Schulen braucht wohl an dieser Stelle nicht erst ausführlich gesprochen zu werden. Ist doch das „Humanistische Gymnasium" seit seinem Bestande jederzeit für die durch Veranschaulichung, durch passende Hilfsmittel zu gewinnende Vertiefung, namentlich des humanistischen Unterrichts, eingetreten. Während die Anschauung in niederen Schulen und an den höheren in der Geschichte, in der Geographie und in den naturwissenschaftlichen Fächern seit jeher geübt und gepflegt wurde, gehört ihre methodische Verwertung im humanistischen Unterricht erst der neueren Zeit an und ihre immer größere Verbreitung diente dazu, die Methode des Unterrichts selbst zu verbessern. Es darf aber hier gesagt werden, daß namentlich in Oesterreich dieser Gedanke, von kundiger

Seite dargelegt — wir erinnern hier an einen richtunggebenden Vortrag Otto Benndorfs im Verein „Mittelschule" —, feste Wurzel gefaßt hat und daß manche treffliche Hilfsmittel hier geschaffen wurden, die auch außerhalb Oesterreichs erfolgreich verwendet werden. Es steht nun heute bereits eine die Uebersicht für den Einzelnen erschwerende Fülle von Hilfsmitteln zu Gebote. Es war daher ein glücklicher Gedanke eine „Ausstellung neuerer Anschauungsmittel" zu veranstalten, und diese Ausstellung, von berufsfreudigen und für die Sache begeisterten Schulmännern mit dem Aufgebot großer Arbeit vorbereitet und von den maßgebenden Faktoren in jeder Weise unterstützt, wird in den Räumen des Oesterreichischen Museums für Kunst und Industrie am 5. April vom Protektor der Ausstellung, dem Unterrichtsminister Dr. W. v. Hartel, der an dem Unternehmen persönlichen Anteil genommen und es in jeder Weise gefördert hat, eröffnet werden und bis zum 26. April d. J. dem Publikum zugänglich sein. Zur Durchführung der Ausstellung bildete sich ein großes Komitee, an dessen Spitze als Präsidenten der gewesene Landesschulinspektor Hofrat Dr. Maurer und Professor Feodor Hoppe stehen; das Ehrenpräsidium übernahm der durch seine warme Förderung des gesamten Mittelschulwesens und namentlich der auf die Veranschaulichung des Unterrichts gerichteten Bestrebungen auch außerhalb Oesterreichs bekannte Referent im Unterrichtsministerium, Hofrat Dr. J. Huemer. Die Ausstellung wurde in 15 Sektionen geteilt: I. Katholische Religion; II. Evangelische Religion; III. Mosaische Religion; IV. Klassische Philologie; V. Deutsche Sprache; VI. Moderne Philologie; VII. Geographie; VIII. Geschichte; IX. Mathematik und darstellende Geometrie; X. Physik; XI. Naturgeschichte; XII. Chemie; XIII. Experimentalpsychologie innerhalb der philosophischen Propädeutik; XIV. Wandschmuck; XV. Zeichnen. An der Spitze der einzelnen Gruppen stehen bewährte Fachmänner.

Der Wert der Ausstellung ist ein zweifacher: sie soll dazu dienen, den Schulmännern selbst eine Uebersicht über das jetzt zur Verfügung stehende und bereits ins Schulleben eingeführte Material zu bieten und für die Weiterbildung Anregung zu geben; sie soll aber auch — und das ist nicht minder wichtig — den Eltern und Freunden der Schule und auch dem großen Publikum einen Einblick in den heutigen Schulbetrieb, der denn doch ein ganz anderer geworden ist, gewähren. Man darf, ohne sich überschwänglichen Hoffnungen in dieser Hinsicht hinzugeben, doch erwarten, daß das Publikum, das aus mangelhafter Kenntnis des Fortschrittes, der sich auch auf diesem Gebiet vollzogen, vielfach namentlich dem Gymnasium feindlich gesinnt ist, eines Besseren belehrt werden wird.

Daß die Ausstellung und ihre Ziele verständnisvollem Interesse begegnete, zeigte sich in der großen Beteiligung, die sich in der ungemein regen Beschickung äußerte. Neben Anstalten sind auch einzelne Schulmänner, außer Oesterreich auch Deutschland, England, Frankreich und Italien beteiligt Es sind nicht weniger als 2000 Nummern — und einzelne Nummern umfassen eine größere Anzahl von Objekten — zur Ausstellung gebracht worden.

Ein besonderes Wort sei der Abteilung XIV. (Wandschmuck) gewidmet: sie soll dem ästhetischen Moment, dem Sinn für das Schöne und der in unserer Zeit so sehr betonten künstlerischen Erziehung der Jugend dienen.

Daß aber der Eindruck und der Wert der Veranstaltung nicht mit ihr selbst verschwinden, dafür wird der trefflich gearbeitete und gut ausgestattete Katalog sorgen, der am Tage der Eröffnung ausgegeben wird. Er ist nach den 15 Fachgruppen geordnet; jeder Gruppe geht ein kurzes Geleitwort und Erläuterung der Ziele und Zwecke voran. Um dieses Verzeichnis hat sich besonders Professor Jakob Zeidler verdient gemacht.

Wir zweifeln nicht, daß die Ausstellung auch in Deutschland großem Interesse begegnen wird. Daher soll mit diesen vorläufigen Bemerkungen auf die eigenartige Veranstaltung hingewiesen werden. Wir behalten uns weitere Mitteilungen und eine eingehende Würdigung vor.

Wien. Dr. Frankfurter.

Zugleich machen wir hier Mitteilung von einer neuen journalistischen Erscheinung, die uns seit vorigen Herbst aus Wien zugeht und Beachtung in vollem Maße verdient. Die dort erscheinende „Zeit" bringt seitdem regelmäßig alle Wochen Beilagen pädagogischen Inhalts, die dazu bestimmt sind, das größere Publikum über aktuelle Fragen der Erziehung und des Unterrichts aufzuklären. Und gewiß ist neben den gelegentlichen Behandlungen pädagogischer Themata, wie solche jetzt fast täglich die verschiedensten Zeitungen von berufenen und unberufenen Federn bringen, und neben den Erörterungen in den zahlreichen Fachzeitschriften eine fortlaufende Belehrung der Nichtfachmänner durch fachmännische Auseinandersetzungen recht sehr am Platz. Dabei

können auch verschiedene Standpunkte zum Ausdruck kommen, und in den bisher erschienenen Nummern der vorliegenden Publikation fehlen solche nicht. Wir behalten uns vor, im nächsten Heft auf einzelne Aufsätze besonders hinzuweisen und ihren Inhalt zu besprechen.

Einen höchst kennzeichnenden Beleg für die Bemühungen der antihumanistischen Agitatoren, ihre Anschauung von der Entbehrlichkeit, ja Schädlichkeit des Unterrichts in den klassischen Sprachen weitesten Kreisen der Gebildeten aufzudrängen (vgl. die Darlegung von Uhlig, S. 51 a. E.), liefert ein Vortrag, den Professor Kurt Breysig aus Berlin am 21. März 1903 in der Lesegesellschaft zu Köln gehalten hat. Das Thema war **Der Kampf des Germanentums mit dem Geiste der Antike.** Wir geben hier, unter Verzicht auf jede eigene Kritik, da uns der Wortlaut des Vortrags vorläufig nicht zur Verfügung steht, den Bericht, den die Kölnische Zeitung vom 24. III. 1903 (Nr. 230) über den Inhalt desselben gebracht hat:

„Der Redner schilderte zuerst den Parallelismus in der Entwicklung der griechisch-römischen Kultur einerseits und der germanisch-romanischen anderseits, wobei er manche überraschende Aehnlichkeiten auf den verschiedensten Gebieten des Volkslebens nachwies. Ganz verschieden aber ist die Kulturentwicklung der germanisch-romanischen Völker von der antik-klassischen dadurch, daß letztere durchaus originell war, während erstere auf allen Gebieten, in Staat und Religion, Wissenschaft und Kunst, von der Antike abhängig wurde und bis heute geblieben ist, eine Abhängigkeit, die der Redner mit einer gewissen Einseitigkeit als höchst verhängnisvoll bezeichnete. Nur das Epos habe sich bei den Germanen in voller Eigenart entwickeln können, ehe sie die antike Kultur von den Besiegten angenommen hatten. Vorzugsweise an dem Charakter des germanischen Volksepos, wie es in der Edda und auch noch im Nibelungenliede niedergelegt und erhalten worden ist, legte der Redner dann den Unterschied des germanischen Wesens von dem antiken dar. Als echt germanisch bezeichnete er die größere Fülle und Mannigfaltigkeit der Formen, die größere Tiefe und Leidenschaftlichkeit der Empfindung, daneben etwas Knorriges, Urwüchsiges, Maßloses gegenüber der Einfachheit, Ruhe und harmonischen Ausgeglichenheit der Antike. Neben vielem Ueberzeugenden stellte er indessen auch manche bedenkliche Behauptungen auf, z. B. wenn er als echt germanisch in der Kultur des Mittelalters nicht nur die gotische Architektur und Plastik, die altdeutsche, insbesondere die altkölnische Malerschule und die Mystik, sondern auch die Scholastik hinstellte, und noch mehr, wenn er am Schlusse seines Vortrags den Wunsch aussprach, es möchte, damit das Germanentum von den Fesseln der Antike endlich befreit werde, **die humanistische Bildung aus den höhern Schulen verschwinden.** Trotz dieser grundsätzlichen Einwendungen gehörte der Vortrag doch zu den bedeutendsten, die in der Lesegesellschaft veranstaltet worden sind. Die reiche Fülle des Gebotenen, die eigenartige Auffassung, die eingehende Berücksichtigung der kölnischen Kunstschätze, dazu die formvollendete Schönheit der Sprache, rechtfertigten durchaus die Beifallsbezeugungen, die dem Redner am Schlusse zuteil wurden."

Im VIII. Jahrgang dieser Zeitschrift (1897) hat Uhlig S. 1—24 Mitteilungen über seine Beobachtungen im italienischen, ägyptischen und griechischen Schulwesen gemacht und dabei S. 4 und S. 23 hervorgehoben, wie das stark ausgeprägte Selbstgefühl sowohl der italienischen als der griechischen Schuljugend auch der staatlichen Autorität gegenüber sich nicht selten Geltung zu verschaffen sucht und gelegentlich ganz eigenartige Blüten treibt. Eine interessante Bestätigung der von U. geschilderten Verhältnisse in Italien gibt ein Bericht aus Rom vom 21. III. 1903 über den jüngst dort in Scene gesetzten **Gymnasiastenausstand,** den die Köln. Zeitung vom 25. III. (Nr. 231 a) enthält, und den wir unsern Lesern nicht glaubten vorenthalten zu sollen:

„Nach dem Ausstand der großen der Ausstand der kleinen Studenten: nach den Mitteln zu schließen, die zur Erkämpfung wirklicher oder vermeintlicher Rechte zulässig sind, wäre also Italien der modernste Staat Europas. Seit einigen Tagen ist das jüngste Italien, die Gymnasiastenwelt, in Aufruhr. Man sieht die hoffnungsvolle Jugend, vom Quartaner in Pumphosen bis zum Primaner, der schon an den ersten Bartsprossen unter der Nase zu zupfen beginnt, lärmend durch die Gassen ziehen oder vor dem verödeten Schulgebäude schwärmen, Volksversammlungen abhalten, Tagesordnungen annehmen, gegen Streikbrecher verachtungsvolle Beschlüsse fassen und Pereatrufe auf den Unterrichtsminister ausbringen, gelegentlich auch den einen oder andern der kleinen Quiriten von der starken Faust eines Schutzmannes oder Gendarmen

wegen allzu aufrührerischen Treibens beim Kragen genommen und auf die Wache geschleppt, mehr um durch einen heilsamen Schrecken als durch ernstliche Strafe das rebellische Gemüt zur Vernunft zu bringen. Was ist geschehen, was hat die kindlichen Geister in Aufruhr gebracht? Ein Erlaß des Unterrichtsministers, der die Examenfrage regelt und durch den sich die Herren Gymnasiasten, studenti delle scuole secondarie, in ihren Rechten beschränkt fühlen. Anderwärts ist eine Auflehnung der Schüler gegen Ministerialverfügungen undenkbar; in Italien spornen die Eltern die Jungen gar noch zum Widerstande an und halten sie von der Schule ab, legen sich Abgeordnete für sie ins Zeug. Tatsächlich findet sich, vielleicht außer dem entrüsteten Unterrichtsminister, niemand, der das Gebaren der Knaben nicht entschuldigt oder beschönigt. Die Tribuna spricht sich nur sehr milde gegen das gewählte Kampfmittel des Ausstands aus, empfiehlt aber den Kindern den Weg — der Petition, hält also den organisierten Widerstand in zahmerer Form für einwandfrei, wobei sie den Eindruck ihres Tadels dadurch noch abschwächt, daß sie gleichzeitig dem Unterrichtsminister Nasi wegen der Unklarheit und Zerfahrenheit seiner Verfügungen einen neuen Wischer versetzt. Was diesen letzteren Vorwurf anbetrifft, so ist er auch nach der Meinung eines Oberlehrers a. D., die der Corriere della Sera abdruckt, nicht ohne Berechtigung. Der Unterrichtsminister Nasi hat durch seinen Erlaß vom Juni 1902 Hoffnungen geweckt, die er scheinbar nicht zu wecken beabsichtigte. Dieser Erlaß ordnete nämlich die Aufhebung der jährlichen Schlußprüfungen an, eine Neuerung, die lange ersehnt worden war, setzte aber an ihre Stelle zwei- oder dreimonatige Prüfungen, aus deren Ergebnis das arithmetische Mittel zu ziehen sei, um über die Reife des Schülers für die nächste Klasse zu entscheiden. Dadurch wurde der gewonnene Vorteil zum Teil wieder aufgehoben, denn der Grundgedanke der Prüfung, die die Leistung des Schülers gewissermaßen in einem Augenblicksbilde, häufig unter subjektiv ungünstigen Verhältnissen, festhalten will, war nur gemildert, nicht abgeschafft, die Jugend aber sah sich um einen schönen Traum betrogen und neuen verzweifelten Verhältnissen gegenüber, da das Versäumnis oder der Mißerfolg eines Examens die Frucht des ganzen Schuljahres in Frage zu stellen schien. Außerdem ergaben sich infolge mißverständlicher Ausdrücke Unklarheiten über die Art, wie das arithmetische Mittel aus der Summe der Prüfungen zu gewinnen sei, sodaß sich an den einzelnen Schulen verschiedene Methoden ausbildeten, die die ganze auf Vereinheitlichung abzielende Reform wieder in Frage stellten. Die entstandene Verwirrung suchte der Minister durch neuere Verfügungen abzustellen, aber wie ersichtlich mit dem entgegengesetzten Erfolge, denn sein letztes Rundschreiben vom 10. März brachte die Gymnasiasten in offenen Aufruhr, trotzdem es, wie er selbst im Abgeordnetenhause versicherte, ihnen eine Reihe Erleichterungen gewährt. Wahrscheinlich wird der Minister, wie so viele seiner Vorgänger gegenüber den Studentenunruhen, schließlich vor den jungen Hitzköpfen die Segel streichen, zumal da auch die Großen allerlei an ihm auszusetzen haben."

Die diesjährige **Hauptversammlung des Deutschen Gymnasialvereins** soll, dem Beschluß der vorjährigen Pfingstversammlung zu Bonn entsprechend, im Anschluß an die **Versammlung der Philologen und Schulmänner in Halle a. S.** am Tage vor dem Beginn derselben dort stattfinden. — Die Tagesordnung wird in dem nächsten Hefte, das spätestens Anfang Juli ausgegeben wird, mitgeteilt.

Berichtigungen.

In dem von dem schwedischen Schulreform-Komitee für die Gymnasien vorgeschlagenen Stundenplan S. 48 muß es unter der Rubrik Zeichnen in der I. Klasse des Realgymnasiums statt (+ 1) 2 heißen (— 1) 2.

In der Anm. 1 zu S. 185 des IV. Heftes vom vorigen Jahrgang ist irrtümlich behauptet, daß Herm. Köchly auch den verewigten König Albert von Sachsen als Knaben im Latein unterrichtet habe. Es hat sich herausgestellt, daß ihm nur der lateinische Unterricht der beiden jüngeren Brüder Alberts, der Prinzen Ernst und Georg, übertragen war. U.



Abgeschlossen Anfang April 1903.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Geist des Lehramts. Eine Hodegetik für Lehrer höherer Schulen von **Wilhelm Münch.** Berlin, Georg Reimer 1903 (537 S., brosch. 10 Mk., geb. 11 Mk.).

Viele werden sich mit uns freuen, daß W. Münch, dessen pädagogische Schriften einen weiten Leserkreis nicht sowohl sich erobert, als vielmehr gleich auf den ersten Wurf gewonnen haben, es unternommen hat, in einem größeren Werke das ganze vielumfassende Gebiet der Erziehung und des Unterrichts unserer höheren Schulen mit allen seinen Fragen, Begriffen, möglichen oder wirklichen Tugenden und Fehlern zu beleuchten. Es geschieht in 16 Kapiteln: Der Charakter des Amts; Vom Wesen der Erziehung; Charakter, Objekt, Hauptwege der Erziehung; Mittel der Erziehung im einzelnen; Innere, äußere Organisation der Erziehung; Wesen des Unterrichts; Zur Organisation des Unterrichts; Methode, Technik, Kunst des Unterrichts; Hauptfragen des Fachunterrichts; Lehrer und Schüler; Sonstige Lebensbeziehungen des Lehrers. Man sieht schon aus dieser Aufzählung, wie reich der Inhalt ist und um so reicher, als Münch kein Mann der unnützen und nur volltönenden Worte ist, sondern ein Mann der Ideen und des treffenden Ausdrucks. Neu in dem Sinn, als ob plötzlich in der Welt der Erziehung neue Lichter aufgegangen wären, und neu im Sinn von Reformvorschlägen, Einführung weiterer Unterrichtsgegenstände, seither unbekannter Heilkünste auf pädagogischem Gebiet ist dieser Inhalt nicht, und das verdient unseren besonderen Dank; neu aber ist er insofern, als er in einer Vollständigkeit, wie wir sie wenigstens nirgends sonst gefunden zu haben uns entsinnen, alle beim Erziehungswesen tätigen Kräfte, verschiedenen Mittel und Wege, Tugenden und Verirrungen der Lehrenden, alle natürlichen und künstlich durch Zeitverhältnisse und Strömungen hervorgerufenen Mängel und Fehler der Erziehungsobjekte einer Prüfung unterzieht. Für eine solche ist Münch, wenn einer, gerüstet und geeignet. Wer seine übrigen Arbeiten kennt, weiß, daß sie sich besonders durch Feinheit psychologischer Analyse und Begründung auszeichnen, die auf diesem Gebiet die notwendigste aller Tugenden ist. Damit verbindet sich hier eine gründliche Kenntnis der Geschichte des Erziehungswesens auf der einen, der Praxis der Gegenwart auf der anderen Seite, reichliche Beobachtung aus eigener und fremder Lehr- und Erziehungstätigkeit, volle Unabhängigkeit des Urteils, endlich, was bei Darlegung pädagogischer Wahrheiten von besonderem Wert ist, ein stets im besten Sinn gewählter, sicher charakterisierender Ausdruck und eine — wir müssen hier schon das uns sonst wenig sympathische Wort gebrauchen — vornehme Sprache. Der härteste Ausdruck, der uns auf den 500 Seiten des Buchs aufgefallen, ist doch noch sehr mild, S. 351 vom ge-

schichtlichen Unterricht: „Die Forderung, daß überhaupt von der Gegenwart schrittweise zurückzugehen sei, ist eine irrig-mechanische Folgerung aus dem Gedanken, die Gegenwart müsse verständlicher sein als die Vergangenheit, und ist eines denkenden Pädagogen unwürdig."

Der Verfasser selbst scheint sich zunächst Lehrer der jüngeren und jüngsten Generationen als Leser zu denken; den größten Gewinn aus dem Werke werden die schon etwas weiter in ihrer Lebens- und Erziehungsarbeit Vorgeschrittenen ziehen, die zu dem, was hier in wissenschaftlicher Form und Ordnung aufgebaut wird, die Beispiele aus ihrer und ihrer Mitarbeiter Erfahrungswelt heranziehen können. Ihnen wird das Buch den wertvollen Dienst leisten, den wir Männer der Praxis immer von Zeit zu Zeit brauchen können, aus dem Zwang und Drang der täglichen Arbeit in die reine Bergluft wissenschaftlicher Klärung und Zusammenfassung emporzusteigen. Sie werden besonders die Abschnitte aufsuchen, die vom Wesen des Unterrichts, seiner Organisation, seiner Methode, seiner Technik handeln und den Abschnitt XIV, Hauptfragen des Fachunterrichts, wo sich dann überall gute Bemerkungen und nützliche Winke für die verschiedenen Fächer, Naturwissenschaft, Mathematik, Geschichte, Religion, Deutsch, fremde Sprachen u. s. w. und für die einzelnen Fragen (Lesebuch, Kanon auswendig zu lernender Gedichte u. s. w.) in Menge finden. Hier in diesem eminent praktischen Teile, gestehen wir es nur, hätten wir gern hier und da ein derberes Wort gehört, z. B. 450 „ob die ebenfalls üblich gewordene Herstellung hülfreicher, nach allseitig gründlicher Erläuterung strebender Schulausgaben unserer klassischen Dichter nicht auch ihrerseits mehr Schaden bringe als Gewinn, sei zum Schlusse gefragt." Wir würden uns nicht so höflich ausgedrückt haben. Auch bei den modernen Fremdsprachen, in denen uns Münch eine große Autorität ist, hätten wir gern z. B. über das, was für uns keine Frage ist, das schriftliche Uebersetzen oder Nichtübersetzen in diese Sprachen, ein kräftiges Wörtlein gehört. Allein Münch ist keine Kampfesnatur und darin liegt doch wieder ein Vorzug des Werks: er wird durch seine maßvoll abwägende und doch für denkende Leser nichts im Unbestimmten lassende Sprache viele für das Vernünftige gewinnen. Vortrefflich ist dann wieder, was er über Singen und Zeichnen und ihren erziehlichen Wert sagt, ganz beherzigenswert die beiden letzten Abschnitte „Lehrer und Schüler" und „Sonstige Lebensbeziehungen des Lehrers", recht dankenswert endlich der Anhang „Zur Einführung in die Fachliteratur". Ob davon freilich von uns Vielgeplagten allzuviel Gebrauch gemacht wird, ist fraglich, und unsererseits wünschen wir vielmehr, daß Münchs Leser die Zeit, die sie auf einige Dutzend dieser Schriften verwenden müßten, vielmehr zu einem zweiten und dritten Durchstudieren und Durchdenken dieses seines eigenen Werkes verwenden möchten.

Bonn. O. Jäger.

Die gegenwärtige Lage des Gymnasiums: Hoffnungen, Sorgen, Wünsche.

Bericht, in der Versammlung des Niederrheinischen Zweigverbandes des Gymnasialvereins in Düsseldorf am 24. Mai 1903 erstattet von Dr. **Friedrich Aly**, Direktor des Kgl. Gymnasiums in Marburg.[1])

Hochgeehrte Damen und Herren! Wer über die gegenwärtige Lage des Gymnasiums zu berichten hat, wird eher über die Fülle als über den Mangel des Stoffes klagen können. Denn wenn die Lehrpläne der höheren Schulen zur Zeit auch nicht im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses stehen, so beschäftigen die damit zusammenhängenden Fragen doch andauernd weite Kreise, wie der Büchermarkt, die Vereine und auch die Parlamente bezeugen. Das ist erfreulich und unerfreulich zugleich. Es ist erfreulich, daß die Jugendbildung für eine der wichtigsten Aufgaben öffentlicher Wirksamkeit erachtet wird; unerfreulich, daß sich die stille Arbeit der Schule immer und immer wieder gestört sieht. Und doch ist durch den Königlichen Erlaß vom 26. November 1900 der Weg gewiesen, auf dem wir aus den schulpolitischen Wirren zu gesünderen und befriedigerenden Zuständen gelangen können. Schöne Hoffnungen haben namentlich wir, die Freunde des Gymnasiums, an diese bedeutungsvolle Kundgebung knüpfen dürfen. Wie kommt es, daß noch immer nicht die Sorgen weichen wollen? Welches sind die Wünsche, die wir trotz alledem noch unerfüllt erblicken? Auf diese Fragen will ich eine Antwort zu finden suchen.

Voran stehe die Versicherung, daß wir mit aufrichtiger Ueberzeugung auf dem Boden der Braunschweiger Erklärung und in voller Uebereinstimmung mit dem Königlichen Erlasse stehen, der in der grundsätzlichen Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten die Möglichkeit bieten will, die Eigenart einer jeden kräftiger zu betonen. Es ist das unvergeßliche Verdienst Paul Cauers, daß er seit Jahren diese Lösung des Knotens empfohlen hat. Er sah schärfer als andere Schulpolitiker voraus, daß auch auf diesem Gebiete Inhalt und Umfang eines Begriffs in umgekehrtem Verhältnis stehen. Je mehr das Gymnasium sich bestrebte, allen Anforderungen des modernen Lebens gerecht zu werden, um so größeren Schaden erlitt es in der Minderung seiner Eigenart. Unser Gymnasium, das, vor allem unter der glorreichen Leitung von Ludwig Wiese, von 1856—1882 seiner Aufgabe durchaus entsprochen hatte, magerte durch die Zugeständnisse von 1882 und mehr noch durch die von 1892 zu einem Schattenbild herab, das nur schwach an seine große Vergangenheit erinnerte. Jetzt ist es anders geworden. Das Latein hat eine achtbare Verstärkung erfahren, die wichtigsten Unterrichtsfächer sollen nach Eigenart der verschiedenen Anstalten in den Vordergrund gerückt und vertieft werden, der griechische Unterricht soll von einem höheren Standpunkt aus betrieben, die alte Geschichte in wichtigen Abschnitten kräftiger gefördert werden, endlich hat die Reifeprüfung eine Gestaltung erhalten, die einen tieferen Einblick in die Leistungen der Schule gestattet, ohne die Anforderungen unnötig zu steigern. Kurz, der Königliche Erlaß ist

1) Die Debatte über diesen Vortrag folgt S. 104 ff.

mit freudigem Danke als eine rettende Tat zu begrüßen, die dem Gymnasium die Lösung seiner Aufgabe, auch unter den veränderten Verhältnissen der Jetztzeit, ermöglicht. Freilich kann ich nicht „den Panegyrikern der Schulreform" zustimmen, die die Vergangenheit als höchst unvollkommen, die Gegenwart als unübertrefflich darstellen. Wir können Gott danken, wenn wir unsern Schülern eine so gediegene, in sich geschlossene Bildung übermitteln, wie wir Aeltere sie als kostbaren Besitz überkommen haben. Aber nach 1901 ist bei tüchtiger Anspannung wieder die Möglichkeit zu fruchtbarer Arbeit gegeben. Das war, nach den Ausführungen des Vertreters der Unterrichtsverwaltung im Abgeordnetenhause, „von Anfang an ein Hauptziel der ganzen Schulreform: die Erhaltung und Kräftigung unseres humanistischen Gymnasiums".

Wie steht es nun um die Folgen? Es wäre seltsam, wenn man schon jetzt ein Urteil abgeben wollte, solange die Erfahrung so unvollständig ist. Aber das wird man sagen können, daß die vielfach vorausgesagten üblen Folgen in den letzten zwei Jahren noch nicht eingetreten sind. Weder ist ein übermäßiger Zudrang der Realschulabiturienten zur Universität festgestellt worden, noch eine Entvölkerung der Gymnasien oder gar eine Verminderung ihrer Zahl. Im Gegenteil würde es garnichts schaden, wenn die Gymnasien an Schülern einbüßten und einige von ihnen, die dem Staat viel Geld kosten, ohne erhebliche Daseinsberechtigung aufzuweisen, in lateinlose Realschulen umgewandelt würden. Ich muß gestehen, daß ich es immer mit Sorgen lese, wenn sich die Unterrichtsverwaltung entschließt, wieder einmal in einer Mittel- oder gar Kleinstadt die Errichtung eines Gymnasiums zu gestatten. Es läuft dabei keine Begeisterung, sondern eine nüchterne Spekulation der Stadtverwaltung unter, die mit einem fürchterlichen Katzenjammer und Uebernahme der Anstalt durch den Staat endet. Die preußische Schulpolitik ist mir auf diesem Gebiete vielfach ein Rätsel geblieben. Denn die Quantität sollte es wahrhaftig nicht tun, sondern die Qualität. Also nach dieser Seite ist vor der Hand nichts zu befürchten. Nur an einer Stelle ist man mit der jüngsten Reform gründlich unzufrieden, auf den Universitäten. Die Fakultäten haben freilich viel Not und Mühe, sich auf das neue Schülermaterial einzurichten, und Fremdwörterbücher sind jetzt in den Buchläden der Universitätsstädte ein gesuchter Artikel für gewisse Studenten. Ich kann trotzdem die Lage nicht so schlimm ansehen und glaube, daß die Fakultäten sich auch mit den neuen Verhältnissen befreunden werden. Daß unfähige Studenten die Universität bezogen haben, soll auch früher vorgekommen sein. Von den Realschulen werden sich doch in der Regel nur die fähigsten Köpfe zum Studium entschließen, und diese werden sich durch verdoppelte Arbeit die fehlenden Kenntnisse zu erwerben suchen. Sollte das aber nicht der Fall sein, so haben die Fakultäten in den Staats- und Doktorprüfungen genügend Mittel zur Hand, unfähige Leute abzuschrecken. Wir wenigstens wollen ehrlich an der Gleichberechtigung aller drei Anstalten festhalten und uns sogar freuen, wenn sich der Bundesrat entschlösse, auch den Oberrealschülern das Studium der Medizin freizugeben. Ja, ich wage sogar die Behauptung, daß eine ausnahmslose Zulassung

der Abiturienten aller drei Anstalten zu allen vier Fakultäten keinen nennenswerten Schaden stiften würde. Wie sollte es auch? Der Abiturient einer Oberrealschule, der klassische Philologie oder Theologie studieren wollte, müßte doch ein so interessanter Mensch sein, daß es eine Freude wäre, ihn zum Schüler zu haben. Die gesunde Vernunft der Praxis wird etwaige Mißgriffe bald beseitigen und eine Ausgleichung und Anpassung der verschiedenen Elemente herbeiführen. Die Hauptsache ist, daß der endlosen Agitation ein Ende gemacht und einem ehrlichen Wettbewerb die Bahn geöffnet wird.

Das sind Hoffnungen, werden Sie sagen, erfreuliche Hoffnungen, aber wo bleiben die Sorgen? Es fehlt wahrlich nicht daran. Der Königliche Erlaß schließt mit den Worten, daß die Gegensätze zwischen den Vertretern der humanistischen und realistischen Richtung zu mildern und einem versöhnenden Ausgleiche entgegenzuführen seien. Wie steht es um diesen Königsfrieden? Wie wir darüber denken, das haben wir in Braunschweig bewiesen, das haben meine Worte gezeigt, mit denen die überwiegende Mehrzahl unsrer Vereinsgenossen übereinstimmt. Neidlos geben wir den jüngeren Schwesteranstalten die Bahn frei und sind bereit zu lauterem Wettbewerb. Und wie wird uns gedankt? Zwar der konzentrische Angriff, die Sturmattacke ist vorderhand eingestellt, aber zähes, dauerndes Feuer wird unterhalten, damit der Kampf nicht einschläft. Oder zeugt es von friedlicher Gesinnung, wenn in der Hauptversammlung des Vereins für Mathematik der Sprachunterricht ungebührlich herabgesetzt wird? wenn ein namhafter Vertreter der Anglistik kühn behauptet, daß den Neuphilologen in Schule und Leben die sprachliche Zukunft gehört? wenn ein Realschuldirektor uns die Fähigkeit abstreitet, unsere Schüler in das Verständnis des Sophokles einzuführen? Und das sind noch vergleichsweise zahme Gesinnungen. Viel energischer geht der Verfasser des Buches „Jugendstil in der Erziehung" vor, der an uns kein gutes Haar läßt; die Knochen, ruft er berserkerhaft aus, wären uns allen im Leibe zerschlagen, wenn die Flüche der Eltern erhört würden. Natürlich fehlt auch einer der Unsrigen nicht, Oberlehrer Gurlitt, der in einem viel gepriesenen Buche John Bull als Erzieher empfiehlt; das Buch macht gerade dadurch einen so unangenehmen Eindruck, daß Treffendes und Verkehrtes untrennbar durcheinander geworfen ist. Und doch ist dieser zahme Engländer urdeutsch; denn er bekennt treuherzig seinen tiefen Schmerz, daß er einmal von einem Leutnant nicht gegrüßt worden ist. Aber die Palme gebührt dem Pfarrer Bonus, der sich auch sonst schon durch seine Kraftworte bekannt gemacht hat; er schafft alle Schwierigkeiten durch den überraschend einfachen Vorschlag aus der Welt, alle Philologen im Teutoburger Walde zusammenzutreiben und abzuschlachten, eine Gesinnungsroheit, der sich der Kunstwart seine Spalten zu öffnen nicht geschämt hat. Was überhaupt auf diesem Gebiete unsere Tagespresse sündigt, ist nicht zu sagen. Zeitungen ersten Ranges, die auf medizinischem Gebiet die Nardenkötterei bekämpfen, scheuen sich nicht, die einfältigsten Urteile und Vorschläge aus ihrem Leserkreise aufzunehmen, ohne daß der Redakteur sich des Attributs bewußt wird, das seine Stellung auszeichnet, der Verantwortlichkeit.

Mit dem Königsfrieden also sind wir noch nicht weit gekommen, und es wird auch schwer halten, bei der völligen Preßfreiheit, die gewiß sonst ihr Gutes hat, der reformwütigen Schreibseligkeit Einhalt zu tun. Nur zweierlei könnte und müßte erstrebt werden. Zunächst der Tagespresse gegenüber jene Gleichgültigkeit, die in Ländern, wo länger die Preßfreiheit besteht, eine erfreuliche Gegenwirkung übt. Es ist eine Schwäche mancher regierenden Kreise, daß sie viel zu viel Wert auf unkontrollierbare Aeußerungen der vox populi legen. Der Sensus farciminitatis, wie ihn Fürst Bismarck scherzhaft nannte, ist die beste Antwort für die Bonus, Gurlitt und Genossen. Zweitens aber müßten Personen in verantwortungsvoller Stellung sich der Tragweite ihrer Worte bewußt sein und sich eine gewisse Zurückhaltung auflegen. Auch würde es von Wichtigkeit sein, wenn unsere Presse von derartigen Angriffen, deren ich einige angeführt habe, unter Feststellung der Tatsachen Kenntnis nimmt. Leider erscheint die Zeitschrift unseres Vereins viel zu selten, viermal im Jahre, oft nur dreimal. Ich wage es wiederum dem Wunsche Ausdruck zu geben, daß es den Herausgebern gefallen möchte, einmal im Monat ihre Zeitschrift erscheinen zu lassen. Nur dann wird es möglich sein, der schulpolitischen Entwicklung auf dem Fuße zu folgen.

Mit dieser Sorge sind wir nicht allzu schwer belastet; denn alle jene Angriffe bringen nichts Neues und haben selten oder nie ein sachliches Interesse. Sie werden erst gefährlich, wenn eine zielbewußte Agitation sich ihrer bemächtigt und sich an maßgebende Kreise herandrängt. Auch in der Existenz des Reformgymnasiums liegt an und für sich keine ernstliche Gefahr. Ich brauche mich über die Merkmale dieser Schulgattung nicht weiter auszulassen, da Sie im vorigen Jahre einen Vortrag über dies Thema gehört haben. Wohl aber bin ich verpflichtet, die weitere Entwicklung zu skizzieren. Auf Cauers Vortrag antwortete der Direktor des Goethe-Gymnasiums in der neuen „Monatschrift für höheres Schulwesen", während Cauer in den „Neuen Jahrbüchern" seine Stellung verteidigte. Gleichzeitig kam die Frage in der Dresdener Stadtverordnetenversammlung zur eingehenden Erörterung, sowie im preußischen Herrenhause durch den Professor Hildebrandt. Die Gründe der Reformer kann man jetzt in dem Buche Liermanns „Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System", das einen Bericht über die Casseler Konferenz bringt, hübsch beisammen finden. Endlich hat die preußische Unterrichtsverwaltung eine Generalinspektion der Reformschulen geschaffen, auch vom Landtage die erforderlichen Gelder erhalten. Die Stelle wird als Nebenamt vom Geheimrat Reinhardt versehen. Dies die Tatsachen.

Der Königliche Erlaß nimmt unter Titel 5 den Reformschulen gegenüber die Haltung wohlwollender Neutralität ein; er erkennt die sozialen Vorteile des gemeinsamen Unterbaus an und wünscht Fortführung der Versuche, „wo die Voraussetzungen zutreffen, auf breiterer Grundlage". Wir handeln hier nur von dem Reformgymnasium, von dem es etwa zur Zeit 11 Anstalten in Preußen und 1 in Sachsen gibt. Wenn die Logik an und für sich zwingende Kraft hätte, so hätte sie dem Reformgymnasium ein schnelles Ende bereitet; es hat mit der Gleichstellung aller drei Lehranstalten seine Daseinsberechtigung ver-

loren. Kein Vater braucht sich um die Zukunft seines Sohnes zu sorgen, da dieser ja nahezu auf jedem Wege zum Ziel kommen kann. Wie kamen wir doch zu dieser Schulform? Der Oberbürgermeister von Frankfurt hatte vorher in Altona das Reformrealgymnasium kennen gelernt, das längst bestand, ohne Aufsehen zu erregen. Er fand die Einrichtung des gemeinsamen Unterbaus überaus praktisch und gewann für diese Anschauung auch seinen Amtsvorgänger, den nachmaligen Finanzminister v. Miquel. Aus wirtschaftlichen und sozialen Gründen ist die Schulform entstanden. Es war für sie ein unberechenbares Glück, daß der Versuch in einer der reichsten Städte gemacht wurde, daß eine intelligente Bevölkerung die Schüler stellte, darunter eine große Anzahl Israeliten, vor allem, daß ein hervorragender Schulmann die Leitung übernahm. Begeistert und begeisternd, dabei ein Diplomat ersten Ranges, hat Reinhardt sein Schifflein durch alle Klippen durchgesteuert und ist für seine Person am Ziele angelangt. Hier liegen die „Voraussetzungen" vor, von denen der Königliche Erlaß spricht. Wo aber noch? Es ist naiv, wenn Liermann, der Direktor eines Reformrealgymnasiums, in Cassel meinte, was in Frankfurt möglich gewesen, das sei bei solider Arbeit auch anderwärts erreichbar. Nein, das ist es eben nicht. Solche Schüler, solche Lehrer, vor allem solche Direktoren haben wir nicht überall; die Voraussetzungen treffen nur in außergewöhnlichen Fällen zu. Und selbst bei diesen Musteranstalten hat es an Kritik nicht ganz gefehlt. In Cassel machte der Departementsrat, ein vielerfahrener Schulmann, Ausstellungen an den lateinischen Arbeiten, und persönliche Mitteilungen lauten gelegentlich weniger günstig als die öffentliche Anerkennung. Doch dem sei, wie ihm wolle; Erstaunliches ist geleistet und wird geleistet. Und dieser Praxis ist die Theorie gefolgt, und man hat uns vorgerechnet, was für Vorteile aus der Art des Frankfurter Lehrplans erwachsen. In wahrhaft glänzender Weise hat Cauer diese didaktischen Ausführungen zurückgewiesen und dem die Nachteile gegenübergestellt, die anderen Unterrichtsfächern, vor allem der Mathematik, erwachsen, wenn man in den oberen Klassen die alten Sprachen mit Hochdruck betreibt. Eben diese Bedenken bestätigen die Casseler Verhandlungen, die für den aufmerksamen Leser eher gegen als für das Reformgymnasium zeugen. Insbesondere mache ich auf die gedankenreichen Darlegungen des Bremischen Schulrats Sander aufmerksam, der mit Recht den Charakter des deutschen und französischen Unterrichts auf der Unterstufe gefährdet sieht. Während wir es bisher als oberstes Gesetz ansahen, das Deutsche nicht wie eine fremde Sprache zu lehren, müssen jetzt grammatische Kategorien an der Muttersprache eingeübt werden. Ebenso kann der französische Elementarunterricht unter allzu starker Betonung des formalen Elementes und dem steten Hinüberschielen nach der später zu beginnenden lateinischen Grammatik nur leiden. Ueberhaupt war die Einigkeit gar nicht so groß, wie man vorgibt, und wenn Liermann in der Vorrede den Verlauf zwar resolutionslos, aber um so ergebnisreicher nennt, so war gerade der Verzicht auf Resolutionen die einzige Möglichkeit, die feindlichen Brüder unter einem Hute zu halten, und das Ergebnis war die Feststellung der weit auseinandergehenden Anschauungen vom Wesen der Reformschule. Sie finden die Einzelheiten in

Cauers jüngstem Artikel in den Neuen Jahrbüchern, „Die Casseler Versammlung der Reformschulmänner und was aus ihr zu lernen ist". Selbst Liermann muß gestehen, daß die bestehenden Mängel schärfer betont wurden, als die Vorzüge und Erfolge. Wir sind für diese unumwundene Offenheit, die wir gern anerkennen, sehr dankbar, müssen aber um so mehr auf der Hut sein, unseren sicheren Besitz preiszugeben, um einem Phantom nachzujagen, das in den Wolken schwebt. Und zu wessen Gunsten? Nur eine Partei zollt uneingeschränkt den Reformbestrebungen Beifall, der Verein für Schulreform, der das Reformgymnasium als Sturmbock gegen die Hochburg der klassischen Bildung benutzt. Hat man erst das Latein durchweg aus Sexta, das Griechische aus Tertia verdrängt, dann hat es keine Not. Was in Frankfurt geglückt ist, wird anderswo nicht glücken, eine wirkliche Ueberbürdung wird in den Sekunden eintreten, die armen Einjährigen werden über das einzige Jahr Griechisch jammen, und schließlich werden die Fachlehrer der Mathematik und Naturwissenschaften, des Französischen und der Geschichte erklären, daß die Leistungen der Primaner unter das Maß herabgehen, weil sie ausschließlich für die alten Sprachen arbeiten müssen. Und dann ist das Ende da. Schon in Cassel wurde der Philologe mit schlecht verhehltem Spott aufgefordert, auf eine Stunde um der Ehre seiner Leistungsfähigkeit willen zu verzichten. Ebenso urteilt der Breslauer Universitätsprofessor Hillebrandt in der trefflichen Rede, die er am 2. April im Herrenhaus gehalten hat; er charakterisiert den Niedergang des Gymnasiums seit den Lehrplänen von 1892 aufs Haar richtig und stellt dem Reformgymnasium dasselbe Prognostikon wie Cauer in seiner Duplik.

Das nämliche Thema hat die Dresdener Stadtverordnetenversammlung am 18. Oktober 1902 in aller Ausführlichkeit erörtert. Auf Anlaß der Begründung eines neuen städtischen Gymnasiums hat der Stadtrat die Errichtung eines Reformgymnasiums mit Gabelung in gymnasiale und realgymnasiale Kurse von Untersekunda an vorgeschlagen. Im Human. Gymnasium v. Js. Heft 4 lesen wir den ausführlichen Bericht. Es ist erstaunlich, welche unklare Vorstellungen und Hoffnungen sich mit dieser Schulform verbinden. Wenn man die leitenden Gedanken der Redner zusammenstellt, so ergibt sich: die neue Anstalt soll mehr praktische Kenntnisse vermitteln, als das alte Gymnasium, aber sie soll gerade die klassischen Studien besonders pflegen; sie führt (bei einigen Mehrstunden in den unteren Klassen) viel intensiver und inniger in die deutsche Literatur und Geschichte ein und pflanzt dadurch eine feste nationale Gesinnung; sie erleichtert das Erlernen der Fremdsprachen und eignet sich besonders für Minderbegabte; sie erleichtert aber auch den Eltern die Auswahl der Schulart und fördert den Zuzug wohlhabender Familien nach Dresden; sie wird eine Schule sein, wo die Schüler nur mit Freudigkeit arbeiten, wo zwar den Tertianern das Recht der Flegelhaftigkeit nicht verkümmert wird, wo aber der sonst so gewöhnliche Stumpfsinn nicht herrscht; eine Schule, wo, wie in Frankfurt, die günstigsten Versetzungs- und Prüfungsergebnisse erzielt werden, und wo endlich die Stadt viel Geld und Lehrer spart. So Uhlig an der zitierten Stelle mit glücklichem Humor. Ist es nicht, als ob man eine Stelle aus Bellamy liest

oder eine andere Darstellung Utopiens? Damit aber dem Scherz der Ernst nicht fehle, hat es der Oberbürgermeister Beutler, derselbe, der 1897 die Philologenversammlung mit größter Begeisterung begrüßte, für angemessen erachtet, die Leistungen des Gymnasiums auf dem Gebiete der nationalen Erziehung herabzusetzen. Dem erwiderte in würdigster Weise der Stadtverordnete Landrichter Dr. Heinze: „Meiner Ansicht hat das humanistische Gymnasium in nationaler Beziehung geradezu Glänzendes geleistet. Die meisten großen Führer Deutschlands in der letzten Zeit sind durch das humanistische Gymnasium hindurchgegangen. Es hat eine nationale Gesinnung ersten Ranges vermittelt, und wir sind ihm gerade in dieser Beziehung zum größten Danke verpflichtet." So ein Jurist, gewiß ein klassischer Zeuge. Aber es lohnt nicht, den kränkenden Vorwurf des Dresdener Stadthauptes ernst zu nehmen, dem es nur um eine tönende Phrase zu tun war. Wie könnte er sonst glauben, daß einige Mehrstunden für 9- bis 12jährige Schüler genügten, um die Wurzeln nationaler Bildung tiefer eindringen zu lassen? Gerade umgekehrt ist es: eher könnte man die Frage aufwerfen, ob der starke Betrieb des Französischen geeignet ist, nationale Bildung zu fördern. Und nicht weniger oberflächlich ist die Begründung mit den Frankfurter Prüfungs- und Versetzungsverhältnissen. Wieder gilt das Gegenteil. Die Erziehungskunst sollte in der Familie wie in der Schule bei sich Einkehr halten und sich ernsthaft fragen, ob die „Versetzungstreiberei", die seit 1892 immer mehr eingerissen ist, sittliche Berechtigung hat, ob es nicht besser ist, träge, zerfahrene und beschränkte Schüler gelegentlich einen Kursus wiederholen zu lassen, ob es frommt, wenn wir den Eltern und Schülern und nicht zuletzt der Behörde Erfolge vorspiegeln, die nur in der Einbildung und Selbsttäuschung bestehen. Größere Strenge bei Versetzungen und Prüfungen würden eher angebracht sein, als das leichtfertige Versprechen: hier wird alles versetzt, was Schulgeld zahlt.

Doch lassen wir Dresden sich in seinen Träumen wiegen, aus denen es schrecklich erwachen wird, und kommen wir zur Krönung des Gebäudes, zum Generalinspekteur der Reformschulen im Nebenamt. Diese Einrichtung durchkreuzt das bisherige Verwaltungssystem, das den Provinzialbehörden das Regiment gab, bei dem wir uns wohl befinden; sie verstärkt den Einfluß der Centralinstanz und legt die Gefahr der Kompetenzkonflikte nahe. Größere Sorge noch erweckt die Gefahr, daß das Amt sich zu einem Agitationscentrum auswachsen könnte. Freilich gibt uns die Persönlichkeit des Generalinspekteurs (oder des Beirats) die größtmögliche Garantie gegen einen Mißbrauch der Amtsgewalt; denn Reinhardt hat selbst beteuert, daß ihm nichts fern liege als die Sucht, Propaganda zu machen. Aber die Verhältnisse sind oft stärker als die Menschen, und es fehlt nicht an hochgestellten Gönnern des Reformgymnasiums. Das Gleichnis vom Maulbeerblatt, das sich zum Atlaskleid entwickeln könnte, eröffnet uns eine unerwünschte Perspektive und gibt uns Anlaß, immer und immer wieder zu betonen, daß wir in einer gewaltsamen Ausbreitung des Reformgymnasiums kein Heil erblicken können, daß wir es beschränkt zu sehen wünschen auf die Fälle, wo, nach dem Königlichen Erlaß, „die Voraussetzungen zutreffen".

Sie kennen das Sprichwort: Gott schütze mich vor meinen Freunden! War das schon der Fall bei Reinhardt, in dem wir ja ein hochgeschätztes Mitglied unseres Vereins besitzen, so ist das in gewisser Weise auch der Fall bei dem Universitätsprofessor v. Wilamowitz-Moellendorff, der uns vor Jahresfrist ein griechisches Lesebuch geschenkt hat. Nun ist es an und für sich erfreulich, daß sich die wissenschaftliche Philologie einmal wieder des Gymnasiums erinnert, erfreulich, daß ein Gelehrter von so großem Ansehen ein Schulbuch zusammenstellt. Aber all das überhebt uns nicht der Pflicht gewissenhafter Prüfung, um so mehr als Wilamowitz eine vollständige Umwälzung der griechischen Lektüre plant. Er will den Unterricht mit Homer begonnen sehen, den er aus der Prima entfernt; er streicht Xenophon und Lysias ganz, Thucydides und Demosthenes zum größten Teil, zieht Euripides dem Sophokles vor und bietet für die klaffende Lücke eine Chrestomathie von rund 50 Schriftstellern, die meist der alexandrinischen und römischen Zeit angehören und mehr dem mannigfachen Inhalt als der reizvollen Form nach ausgewählt sind. Es hängt das mit seinen prinzipiellen Anschauungen zusammen: er will nichts mehr von dem alten Ideal der Neuhumanisten wissen, sondern an seine Stelle eine wirkliche historische Auffassung des Hellenentums setzen. Das vornehm ausgestattete Buch im Preise von etwa 9 Mk. ziert ein Bild Alexanders, nicht die Athene des Phidias.

Die Vorschläge des geistvollen, aber zu Paradoxieen neigenden Philologen sind von der Schulwelt überwiegend abgelehnt worden; sein Lesebuch, das des Interessanten und Anregenden ja genug bietet, ist nur von einer kleiner Anzahl von Anstalten eingeführt, aber nirgends im Sinne des Herausgebers, sondern meist nur als sekundäre Ergänzung der Lektüre, auch am Frankfurter Goethe-Gymnasium. Meine Streitschrift „Humanismus oder Historismus" hat, so weit mir bekannt, Zustimmung gefunden, und zwar bis in die Kreise des Schulregimentes hinein, mit Ausnahme der „Monatschrift für höheres Schulwesen". Ich habe nachzuweisen versucht, daß die prinzipielle Auffassung des Herrn von Wilamowitz im Gegensatz zu anerkannten Grundsätzen der Pädagogik steht, ja im Gegensatz zu seinen eigenen Wünschen und Hoffnungen. Die Schule kann nicht darauf ausgehen, die historische Entwicklung des Hellenentums zu verfolgen, das Entstehen der Wissenschaften zu beleuchten, die Vielseitigkeit geistiger Interessen zu umfassen. Sie kann nur auswählen, was für die Erziehung verwendbar ist, das Große und Erhabene, das Schöne und Gute, mit einem Worte: den idealen Gehalt des Hellenentums. Und ebenso urteilen andere, die wissen, was der Jugend frommt. So schon F. A. Wolf: „Man treibe Griechisch und lehre und lerne Griechisch um der echten Griechen, um der Humanität, aber nicht um der sachlichen Belehrung willen; denn da haben die Gegner mit ihrem Einwurf recht, im Wissen seien wir den Griechen weit überlegen." Ebenso Christian Muff, der Rektor von Pforta, in der schönen Schrift „Humanistische und realistische Bildung": „Der Schüler soll in das Verständnis der Klassiker eingeführt werden, um sich an der verkörperten Schönheit zu erquicken, um seine Seele mit hohen, erhabenen Gedanken zu erfüllen, um zu edlem Empfinden und Nacheifern an-

gespornt zu werden, und das alles durch eigene, angestrengte, kraftstählende Arbeit. Dazu eignen sich die Klassiker von Homer bis Demosthenes, nicht die späteren Schriftsteller." Nicht anders Alfred Biese im letzten Neuwieder Programm: „Eine sonst nie wieder erreichte Harmonie bietet uns das Hellenentum der klassischen Zeit; das Ideal ist ein ästhetisch-ethisches; und der hohe Bildungswert, der unverwelklich ihm innewohnt, ruht auf jener plastischen Einfachheit und Anschaulichkeit, auf jener typischen Bestimmtheit, durch die das Griechentum die moderne Welt so weit überragt; alle Verhältnisse sind dort so viel faßlicher, und so giebt es keine bessere Vorstufe für die Erkenntnis der verwickelten Zustände und Probleme der Gegenwart, als das Studium eines Homer, eines Plato und Sophokles und Thucydides." Und endlich der Direktor des Goethe-Gymnasiums: er erklärt sich gegen den Beginn der Lektüre mit Homer und begründet im letzten Programm seine Auffassung mit den triftigsten Gründen. Derselbe beginnt mit Xenophons Anabasis, liest große Abschnitte aus Thucydides und läßt Sophokles neben Euripides gelten; aus dem Lesebuch werden außer mehreren historischen Abschnitten nur wenige Kapitel ausgewählt, wie Marcus εἰς ἑαυτόν und Theophrast, sodaß es fraglich erscheint, ob die Anschaffung des zweiten Teils des teuren Buches überhaupt gelohnt hat. Und so auch anderswo. An einer großen Anstalt hat man einen ernstlichen Versuch gemacht, den zweiten Teil in größerem Umfang zu bewältigen, ein Versuch, der nur bei den außerordentlich günstigen Voraussetzungen, unter denen das Lesebuch benutzt wurde, geglückt ist. Aber hier ist festgestellt, daß die Lektüre größerer Dialoge Platos, die auch Wilamowitz will, den Gebrauch des Lesebuchs stark einschränkt, abgesehen davon, daß es dringend einer Umarbeitung zu Schulzwecken bedarf. Denn die scharf pointierte, oft herabsetzende Art, mit der Wilamowitz die Schriftsteller einführt, ist unpädagogisch, die Erklärungen sind für Primaner zu hoch, die Einleitungen oft zu kurz, vor allem aber die Vokabelmenge so ungeheuerlich im Vergleich zu der jetzigen Praxis, daß sie die Vorbereitung der Schüler stark erschwert. Die Unterrichtsverwaltung müßte schon eine siebente Wochenstunde im Griechischen bewilligen, wenn diese Mehrforderungen aufgewogen sein sollten. Im übrigen hat das Buch mehrfach als Privatlektüre gedient und manchem leistungsfähigeren Schüler reiche Anregung gegeben, Anregung auch uns Lehrern, aber einen Ersatz für die bisherige Lektüre kann es nicht geben, und die Ausführungen des Herausgebers können uns nicht in der Beurteilung dessen, was der Jugend frommt, umstimmen. Ja, man könnte eine der paradoxen Aeußerungen, die Wilamowitz nach seiner Art in Bezug auf die Benützung von Uebersetzungen hingeworfen hat, dahin umkehren, daß gerade dieses Lesebuch, das auf den Inhalt mehr Wert legt als auf die Kunstform, sich ganz dazu eignet, in einer Uebersetzung auch von Realschulen benutzt zu werden. Wir aber können auf das Original nie und nirgend verzichten, wir können die Kunstform nicht hinter den Inhalt stellen, vor allem können wir jene verwirrende Buntheit des Inhalts nicht billigen, die die schwache Seite jeder Chrestomathie ist. Multum non multa, schärft auch der Königliche Erlaß ein, oder mit den Worten Heraklits, die Wilamowitz gern im Munde führt: Πολυμαθίη νόον οὐ διδάσκει, das Vielwissen

nährt nicht. Was sollen uns Euklid und Archimedes, Hippokrates und Diokles, die Theologen und die Geographen? Wir haben gar keine Zeit übrig, in den griechischen Stunden andere Wissenschaften zu treiben, haben aber nichts dagegen einzuwenden, wenn unsere mathematischen Kollegen die Kapitel aus Euklid oder die Theologen die Abschnitte aus den christlichen Schriftstellern mit den Schülern lesen. Unsere griechischen Stunden gehören der Geschichtsschreibung und Beredsamkeit, der Dichtung und Philosophie der Hellenen, durch die sie allein ein Anrecht haben, einen Ehrenplatz im Lehrplane des Gymnasiums einzunehmen. Alles andere ist, wie Cauer in seiner ersten Anzeige sagte, Kuchen, der gerne an die helleren Köpfe ausgeteilt wird, aber erst wenn sie von dem nahrhaften Brote genossen haben, das alle vertragen und das allen mundet.

Je unbestrittener diese Anschauungen unter Fachmännern sind, die ich nur deshalb abkürze, weil Sie ja heute schon vom griechischen Unterricht gehört haben, umsomehr fällt es auf, daß sich die schon mehrfach erwähnte „Monatschrift für höheres Schulwesen" hierzu in Widerspruch gesetzt hat. Es überraschte seiner Zeit die Kunde von der Begründung einer pädagogischen Zeitschrift; denn ein sehr lebhaftes Bedürfnis lag wohl nicht vor, den Mitteilungsdrang der Schulmänner auf pädagogisch-didaktischem Gebiete zu befördern. Uferlos dehnt sich die pädagogische Schriftstellerei in unsern Tagen, und man kann nicht sagen, daß sie gar so ertragreich sei. Aber freilich lag ja hier ein Unternehmen eigener Art vor, insofern zwei hervorragende Mitglieder des Schulregiments sich der Mühe der Redaktion unterzogen. Das verhieß reiche Belehrung. Und in der Tat hat die Zeitschrift, von der ein stattlicher Band bereits vorliegt, manch Erfreuliches und Anregendes gebracht. Im ersten Hefte des zweiten Jahrgangs unterzieht nun der eigentliche Leiter der Zeitschrift, Geheimrat Matthias, hier als einstiger Direktor des städtischen Gymnasiums und Realgymnasiums in guter Erinnerung, den Ertrag des ersten Jahrgangs einer zurückblickenden Kritik. Daß die Zeitschrift viel Mitarbeiter und viel Leser haben würde, war bei ihrem autoritativen Charakter zu erwarten; auch daß die Kritik ihr gegenüber schonender geübt wurde, als es sonst der Fall ist. Aber gerade die hohe Stellung des Schriftleiters im Schulregiment hatte Bedenken hervorgerufen, die auch heute noch nicht verschwunden sind. Man fragte sich und fragt sich noch heute, welche Geltung man der Auffassung dieses oder jenes Artikels beizulegen habe. Handelt es sich dabei nur um mehr oder minder subjektive Ergüsse der Mitarbeiter, die man ablehnen oder annehmen kann, oder um paraphrasierte Weisungen der höchsten Behörde, der man nachzukommen hat. Nun hat uns ja der Schriftleiter wiederholt versichert, daß volle Freiheit der Diskussion herrschen solle; er fügt freilich mahnend den etwas dunklen Satz hinzu: „Die Freiheit hat ja keinen andern Wert als den eines richtigen Gebrauchs". Machen wir also von dieser Freiheit wenigstens einen bescheidenen Gebrauch und wünschen wir mit Iphigenie: „Daß ich dem Mächtigen, was ihm gefällt, mit Wahrheit sagen möge."

Wenn man den ersten Jahrgang mustert, so kann kein Zweifel sein, daß den Realschulen der größere Anteil zugefallen ist. Sie der Gleichstellung würdig zu machen, ihnen möglichst viel Bildungsgehalt des Altertums zuzuführen ist ein

deutlich ausgesprochenes Ziel. Ich will dies Thema meinerseits nicht erörtern und mir den Kopf nicht darüber zerbrechen, woher die Zeit und die Arbeitskraft der vielgeplagten Realschüler kommen soll. Uns interessiert hier das Verhältnis der Monatschrift zum Gymnasium. Der Königliche Erlaß — nebenbei: die „Monatschrift“ redet mit Unrecht von einem Kaiserlichen Erlaß, da bekanntlich die Schulverwaltung Landes-, nicht Reichssache ist — also der Erlaß hat doch auch den Gymnasien einen Gewinn zugedacht und spricht, wie wir schon sahen, davon, daß die Gleichstellung die Möglichkeit bieten wolle, die Eigenart einer jeden Schule kräftiger zu betonen. Was hat die „Monatschrift“ zur Förderung dieses Zwecks beigetragen?

Abgesehen von einigen indifferenten Artikeln hat die „Monatschrift“ nur 2 Themata aus dem besonderen Kreise des Gymnasiums behandelt, das Reformgymnasium und das griechische Lesebuch des Herrn v. Wilamowitz, sonst nichts. Es sind leider gerade die Themata, bei denen weite Kreise der Freunde des Gymnasiums entgegengesetzter Meinung sind. Und weiter: wie hat sich die „Monatschrift“ zu unseren Bestrebungen gestellt, die Eigenart des Gymnasiums zu vertiefen? Durchaus ablehnend, man muß leider sagen: unfreundlich. Heft 7 brachte nicht weniger als drei Artikel, die sämtlich gegen Direktor Cauer gerichtet waren. Die beiden ersteren bekämpften seinen Bonner Vortrag. Was Cauer und wir mit ihm in Bonn erstrebten, ist nur eine Ausführung des Königl. Erlasses und sollte daher, meinen wir, in der Monatschrift Unterstützung, nicht Bekämpfung finden. Ich habe die Gegengründe in den „Neuen Jahrbüchern“ mit leichter Mühe in nichts aufgelöst. Der dritte Artikel stammte aus der feineren Feder des Geheimrats Reinhardt und verteidigte das Reformgymnasium. Heft 8 enthielt an leitender Stelle einen Artikel des Wiener Universitätsprofessors v. Arnim, der meine bereits erwähnte Broschüre unsachlich und unfreundlich besprach. Herr v. Arnim war als Schüler des Herrn v. Wilamowitz und als Universitäslehrer am wenigsten berufen, in dieser Sache den Schiedsrichter zu spielen. Heft 10 zog sogar unseren ehrwürdigen Restor, Geheimrat Wilhelm Schrader, vor die Schranken der Kritik, weil dieser sich mit der Gleichstellung nicht einverstanden erklärt hatte. Ich muß gestehen, daß ich unserem verehrten Ehrenmitglied in diesem Punkte nicht beistimmen kann; ich hätte aber wohl gewünscht, daß der Oberstudiendirektor des Kadettenkorps sich und uns seine Kritik geschenkt hätte. Den Meister sollte doch niemand meistern wollen.

So der Tatbestand, der um so auffälliger ist, als sonst die Polemik in der „Monatschrift“ eine verschwindend kleine Rolle spielt. Selbst die Rezensionen nehmen fast durchweg eine wohlwollend höfliche Form an, sodaß man meint, auf dem Parkett einherzugleiten. Es muß sich nur nicht um den Gymnasialverein und um die Lehrer des Griechischen handeln. Das zeigte sich auch auf dem Casseler Tage, dessen Verhandlungen eine auffällig schroffe Ansprache des Geheimrats Matthias unterbrach: daß das Griechische bedroht gewesen sei, hätte das Gymnasium durch die Art, wie dieser Unterricht vielfach betrieben sei, verschuldet. „Hüten Sie sich in dieser Beziehung vor Mißgriffen!“ Und weiter im

zweiten Hefte der „Monatschrift“, wo ein Mitarbeiter[1]) bedauert, daß das Griechische nicht hinaufgeschoben sei: „Wie oft wird mancher im Interesse des Gymnasiums noch bedauern, daß es nicht geschehen ist. Und dann der Anfang des griechischen Unterrichts unter den Strahlen der Sonne Homers. Wie würde das den Betrieb dieser Sprache belebt haben!“

Ich weiß nicht, ob „die Sonne Homers“ das Erlernen der Deklinationen und Konjugationen verschönt hätte. Andere werden es einen Mißbrauch des größten Dichters nennen. Und bedauern werden wir wahrlich die Ergebnisse der Junikonferenz und die Lehrpläne von 1901 so wenig, daß wir vielmehr als Verteidiger der Königlichen Schulpolitik gegen einen hohen Beamten der Königlichen Unterrichtsverwaltung in die Schranken treten. Wir müssen es auch bezweifeln, daß die Gründe für die einstige Bedrohung des griechischen Unterrichts so an der Oberfläche liegen. Sollte wirklich der griechische Unterricht so erbärmlich gewesen sein, während es in allen anderen Fächern, an allen anderen Schulen gut gestanden hat? Ein Beweis ist nicht erbracht worden.

Sie sehen, das sind Sorgen, die nicht so leicht weggescheucht werden können, wie die Angriffe beliebiger Artikelschreiber. Um so mehr freue ich mich, am Schluß einen freundlichen Blick in die Zukunft eröffnen zu können, und zwar durch Hinweis auf die Erklärungen des Herrn Unterrichtsministers und seines Stellvertreters in den beiden Häusern des Landtages. „Der Gymnasiallehrplan ist nach der humanistischen Seite nicht weiter abgebröckelt, sondern sogar verstärkt worden, und das war auch von Anfang an ein Hauptziel der ganzen Schulreform: die Erhaltung und Kräftigung unseres humanistischen Gymnasiums.“ So äußerte sich, wie ich schon einmal anführte, Ministerialdirektor Althoff im Abgeordnetenhause am 12. März, und ebenso im Herrenhause am 3. April: „Ich kann auch hier nur dringend bitten, nachdem wir zwei Schulreformen und zwei oder noch mehr Schulkonferenzen in den letzten zehn Jahren gehabt haben, daß die Herren nun einmal unsere Schulen etwas in Ruhe gedeihen lassen.“ Und anderswo: „die Angelegenheit der Reformanstalten“ ist „ein Versuch, über den wir erst in zehn oder fünfzehn Jahren abschließend urteilen können.“ „Ich möchte also wirklich, in Erinnerung an ein altes Wort Solons, der bekanntlich auch längere Ruhe für die Bewährung seiner Reform haben wollte, daß wir uns auf ein Reproducatur nach 10 Jahren verständigen.“ Und der Herr Minister: „Ich würde die Hand dazu nicht bieten können, daß irgend eine Einheitsschule eingeführt würde. Sie mag für die unteren Klassen und für einzelne Schüler Vorteile haben; im allgemeinen aber würde eine derartige Schablonisierung wesentliche Nachteile bringen und zu einer Art Kirchhofsruhe führen, die der bewährten Ausgestaltung unserer höheren Unterrichtsanstalten gegenüber etwas sehr Minderwertiges darstellen würde.“

---

1) Peter Corssen in einer im übrigen sehr verständigen, Vorzüge und Schwächen gerecht abwägenden Anzeige des Griechischen Lesebuchs. Im Besonderen verdient die feine Art Anerkennung, wie er die seltsamen Widersprüche in Wilamowitz' Haltung dem griechischen Unterricht gegenüber psychologisch zu erklären und zu vermitteln weiß.
Aly.

Ich habe dem nichts hinzuzufügen. Wir stehen auf dem nämlichen Boden wie der Herr Unterrichtsminister und sein Stellvertreter, auf dem Boden des Königlichen Erlasses und dürfen alle Sorgen hinter uns werfen. Aber Wünsche dürfen wir vielleicht äußern. Wir bitten nicht um besondere Gunst, um auszeichnende Pflege, wir bitten nur um die justitia distributiva, die ausgleichende Gerechtigkeit, die von je der schönste Schmuck der preußischen Krone war. Wir bitten um Luft und Licht für unser Gymnasium, d. h. um die Erlaubnis, seine Eigenart kräftiger betonen und vertiefen zu dürfen. Wir bitten um Erhaltung des Königsfriedens, soweit das in der Macht der Unterrichtsverwaltung liegt. Hier weist sich der „Monatschrift" ein schönes Ziel, wenn sie gleichmäßig darüber wacht, daß dieser Frieden nicht in frivoler Weise gestört wird. Und ebenso könnte sie es sich wohl zur Aufgabe wählen, dafür zu sorgen, daß der Wettbewerb der drei Unterrichtsanstalten lauter sei und bleibe. Es liegt in der menschlichen Natur, daß Konkurrenz oft ausartet. Hier könnte ein kühlender Wasserstrahl gewisse Heißsporne wohltätig erfrischen. Wir haben volles Vertrauen zu der Leitung unserer Unterrichtsverwaltung; möchte dies Vertrauen erwidert werden. Von unserer Pflichttreue und Hingebung spricht der Königliche Erlaß mit ehrenden Worten. So lasse man denn uns in unserem Bezirke wirken und schaffen und billige uns soviel Freiheit zu, als nur irgend möglich ist. Wir glauben an die dauernde Segenswirkung des hellenischen Geistes für unsre Nation. Das Volk Lessings, Schillers, Goethes ist ohne direkte Verbindung mit Hellas ja gar nicht denkbar. Und so wollen wir frisch bei der Arbeit bleiben, im festen Glauben an unsere Mission, und in diesem Zeichen werden wir siegen!

Versammlung des Niederrheinischen Zweigverbandes des Allgemeinen deutschen Gymnasialvereins.[1]

Am 24. Mai hielt in der Tonhalle zu Düsseldorf der Niederrheinische Zweigverband des Gymnasialvereins seine zweite Hauptversammlung ab. Der Vorsitzende Herr Joh. Wilh. Simons (Elberfeld) eröffnete 11¼ Uhr die Verhandlungen, indem er zunächst im Namen des Vorstands die zahlreich Erschienenen, insbesondere die Herren Landgerichts-Präsident Schmitz, Mitglied des Abgeordneten-Hauses, und Geh. Rat Direktor Reinhardt (Frankfurt) sowie die Damen begrüßte. Direktor Cauer übermittelte die Grüße einiger Herren, die zu ihrem Bedauern an der Teilnahme verhindert waren, des Geh. Rats Prof. Jäger, des Reichstagsabgeordneten Kirsch und des Prof. Löschke aus Bonn.

Zunächst sprach Prof. Martens (Elberfeld) über das Thema: Sollen wir aufhören, Griechisch zu lernen, und statt dessen Uebersetzungen lesen?

Redner knüpfte an ein Wort Treitschkes an, der schon die erste Verkürzung des griechischen Unterrichts im Jahre 1882 einen Mißgriff genannt habe, der recht bald wieder zurückgenommen werden müsse. Heute will man den grie-

1) Obiger Bericht wird zum größten Teil dem Herrn Gymnasialoberlehrer Kraushaar in Elberfeld, derzeitigem Schriftführer des Niederrheinischen Zweigverbandes, verdankt.

chischen Sprachunterricht womöglich ganz verbannen und sucht hierfür Stimmung zu machen mit der Behauptung: eine wirksame Einführung in die griechische Kulturwelt lasse sich auch durch Lesen von Uebersetzungen erreichen; ja, die fremde Sprache hindere geradezu das Eindringen in die Sache. Der Vortragende bekämpfte diese Ansicht entschieden: niemals sei die Uebersetzung ein Aequivalent für das Original, wo es sich nicht um rein stoffliche Mitteilungen handle. Zur Erläuterung wurden Schlegels Shakespeare und Luthers Bibelübersetzung herangezogen. Und wer zu verständnisvoller Teilnahme an wissenschaftlicher Arbeit vorbereitet werden solle, müsse zu den Quellen unserer historischen Kenntnis geführt werden. In besonders hohem Grade aber treffe die Unentbehrlichkeit der Sprachkenntnisse für das volle Verständnis der literarischen Werke bei der altgriechischen Literatur zu. Daß ein Genius wie Schiller ohne genauere Kenntnis des griechischen Idioms so tief in den griechischen Geist eindringen konnte, sei eine Ausnahme, durch welche die Regel bestätigt werde. An einzelnen Beispielen wurde gezeigt, wie viel Unübersetzbares es im Griechischen giebt und wie gerade dieses Unübersetzbare oft das Charakteristische und besonders Anziehende ist. Eine eingehende Würdigung der einzelnen schriftstellerischen Persönlichkeiten sei vollends nur durch Kenntnis des Originals ihrer Werke zu erreichen. „Lerne Griechisch, lieber Leser, und wirf meine Uebersetzung ins Feuer", rief Stolberg aus, als er Hektors Begegnung mit Andromache übersetzt hatte. Eine leidlich richtige Vorstellung von einem Literaturwerk werde durch Uebersetzung nur demjenigen zu teil, der ähnliche Werke im Original kennen gelernt, wie auch eine der Wirklichkeit entsprechende Vorstellung einer Landschaft durch ein Bild nur denen entstehe, denen einmal vergönnt gewesen sei, einen unmittelbaren Eindruck von dem dargestellten Lande zu empfangen. Auch ein tieferes Eindringen in die Kunst der Hellenen setze Bekanntschaft mit dem größten Kunstwerk des griechischen Geistes, der Sprache, voraus. — Professor Martens schloß mit dem Ausdruck des Bedauerns darüber, daß an Kenntnis griechischer Originalwerke das heutige Gymnasium den Schülern weniger vermittele, als das frühere. Um so mehr solle man dies wenige hochhalten als ein Stück wertvoller Ausrüstung fürs ganze Leben. Und berechtigt sei doch nach Gleichstellung der drei höheren Schulgattungen die Hoffnung, daß noch einmal Treitschkes Wunsch sich erfüllen und das Griechische wieder eine Verstärkung erfahren werde.

Für die gehaltvollen Ausführungen sprach der Vorsitzende den Dank der Versammlung aus. Der Wunsch des Direktor Evers (Barmen), der Vortrag möge vollständig gedruckt werden, fand allseitige Zustimmung.[1]) Prof. Volkmann (Düsseldorf) warf die Frage auf, wie ein Jahrzehnt lang die Meinung der Regierung, „eine gute Uebersetzung sei die beste Erklärung," ohne Widerspruch habe hingenommen werden können. Direktor Evers bemerkte, die Lehrpläne meinten damit sicherlich eine in gemeinsamer Arbeit mit den Schülern gewonnene Uebersetzung, nicht eine gedruckt vorliegende, möge sie noch so gut sein.

Es folgte der oben abgedruckte Vortrag von Direktor Aly, der ebenfalls mit reichem Beifall aufgenommen wurde, an den sich aber auch eine lebhafte Debatte anschloß. Geh. Rat Direktor Reinhardt betonte zunächst, daß er und sein Kollegium sich in den Kernpunkten eins wüßten mit den Anhängern des Humanistischen Gymnasiums. Er ging des weiteren auf die Vorgeschichte des Reformgymnasiums ein: es sei nicht gleichsam zufällig aus den Wünschen von Verwaltungsbeamten heraus entstanden, sondern notwendig erwachsen aus Bedürfnissen und Anschauungen, die schon von Comenius, Schleiermacher und Herder und in unsern Tagen auf der ersten Berliner Konferenz von Ostendorf

1) Er wird in den „Preußischen Jahrbüchern" erfüllt werden.

und Bonitz vertreten seien. Die Berechtigung des leitenden Gedankens, die Knaben, die Beruf und Bildungsgang später weit auseinanderführt, möglichst lange zusammen zu erziehen, die Wahl des Bildungsweges hinauszuschieben, könne niemand bestreiten. Würden durch die Zeitströmung viele von der humanistischen Bildung abgezogen, so gelte es, den Rest, den solche Auslese uns lasse, mit um so freudigerer Begeisterung dafür zu erfüllen. Hege er die Hoffnung, dies gelinge am Reformgymnasium, so müsse er der Auffassung, als seien die Vorbedingungen in Frankfurt besonders günstig, entschieden entgegentreten: dort seien sie auch nur Durchschnittsmenschen. Bei den Versetzungen herrsche Milde, nicht um durch günstige Erfolge zu blenden, sondern um den Nachweis zu erbringen, daß auch mit einem guten Teil schwächerer Schüler der Lehrplan sich durchführen lasse. Weder als Verfechter des Reformgedankens, noch in seiner Stellung als „Beirat" der Regierung erstrebe er eine gewaltsame, rasche Verbreitung der Reformschulen. Daß ein Versuch damit noch an einigen andern Orten gemacht werde, dafür müsse er allerdings eintreten, um die Lebensfähigkeit dieser Schulen zu erweisen, auch wo die angeblich so günstigen Verhältnisse Frankfurts nicht vorlägen. Sachliche Gegnerschaft könne er durchaus verstehen. Der Geist erbaue sich sein Haus, damit aber zugleich sein Gefängnis; von seiner Grundanschauung aus stellten sich jedem die gleichen Dinge anders dar. Insofern sei das *ἄνθρωπος μέτρον ἁπάντων* berechtigt, und es gelte zu verstehen, wie es der andre meine. Er selbst sei 16 Jahre lang Direktor eines Gymnasiums alten Stiles gewesen und habe während der Umwandlung beide Systeme neben einander geleitet; so stehe ihm für einen Vergleich manche Erfahrung zur Seite, die sonst nicht in dem Umfange gemacht sein könne. Darauf gestützt könne er behaupten, daß im Griechischen auch mit schwachen Klassen bei dem neuen System mehr erreicht werde, als früher. Das liege an der Konzentration der Fächer, wie sie ja auch Cauer als notwendig ansehe; es könne so eine größere Fülle des Materials bewältigt werden. Auch die für die Mathematik bei dem Reformlehrplan gehegten Bedenken seien unbegründet. Das Urteil Vogts in der bekannten Abhandlung beruhe nicht auf praktischer Erfahrung; dieser habe nämlich nur ein Jahr lang in IV unterrichtet, und zwar in einer besonders schwachen Klasse. Die jetzigen Mathematiker in Frankfurt hätten gar nichts gegen den Plan einzuwenden, ebensowenig Vogts Schwager, der Direktor eines Reformgymnasiums (des Gymnasiums und Realgymnasiums zum heiligen Geist) in Breslau, ein vortrefflicher Mathematiker. Ersatz für den Verlust der Mathematik auf der Oberstufe biete die kräftigere Grundlage auf der Mittelstufe, wo übrigens weit weniger als beim alten Gymnasium von einer Ueberbürdung die Rede sein könne. So stehe es mit den Erfahrungen, die man bisher in Frankfurt gemacht habe. — Daß bei den Beratungen der Freunde der Reform in Cassel viel von Bedenken und Mängeln die Rede gewesen, sei doch nicht zu verwundern; man sei ja doch zusammen gekommen, eben um die bisher beobachteten Schwierigkeiten zu erörtern. In der grundsätzlichen Stellungnahme für das Reformsystem sei man einig gewesen. Das sei zum Ausdruck gekommen, auch ohne daß man Resolutionen gefaßt habe.

Dr. Wiesenthal (Barmen) kam auf die von beiden Referenten geäußerten Wünsche für das Organ des Gymnasialvereins zurück. Auch er befürworte ganz entschieden, daß „das human. Gymn." häufiger erscheine und mehr Beiträge bringe, die das Verständnis für unsere Sache in weitere Kreise zu tragen vermöchten. Er habe sich mit den Herausgebern schon in Verbindung gesetzt, und Geh. Rat Jäger habe sich zu dem Plane freundlich zustimmend geäußert.

Dr. Bruhn (Goethe-Gymnasium in Frankfurt) trat den Angriffen auf Wilamowitz entgegen. Ueber die Wahl des Stoffes müsse man einem solchen

Manne ein Urteil zugestehen, auch wenn er nicht Pädagog sei. Ueber die Grundanschauung, die Wilamowitz über den Zweck des griech. Unterrichts hege, zu streiten, sei hier nicht der Ort. Man könne sehr wohl das Lesebuch benutzen, ohne gerade die Vorschläge für den Lehrplan, besonders den Beginn mit Homer, anzunehmen. Uebrigens solle es ja nach des Verfassers Absichten nicht etwa ganz gelesen werden. Es arbeite jedenfalls erfolgreich der Engherzigkeit entgegen, mit der früher oft die Auswahl der Lektüre aufgezwungen worden sei. — Bruhn hob endlich nachdrücklich die Vorteile der am Goethe-Gymnasium geschaffenen einheitlichen Satzlehre hervor, die allerdings an einem Gymnasium alten Stiles ebensowohl zu Grunde gelegt werden könne.

Direktor Cauer (Düsseldorf) stimmt dem Vorredner darin bei, daß eine Erweiterung des für die griechische Lektüre in betracht kommenden Schriftenkreises erwünscht gewesen sei; doch habe hierin Wilamowitz nicht den ersten Schritt getan, da es ja von Bruhn selber ein Lesebuch für O. II gebe, das eine reiche Auswahl biete. Dann wandte sich der Redner gegen die Ansicht Reinhardts, daß durch den gemeinsamen Unterbau solche Schüler, die nur das Einjährigenrecht zu erlangen wünschten oder ihrer Begabung nach nur dies erlangen könnten, vom Gymnasium ferngehalten würden. Dies gelinge auch am Reformgymnasium nicht völlig, wie Tatsachen bewiesen; das einzige Mittel hierzu sei, daß man den Vollanstalten die Befugnis nehme, anders als in dem Reifezeugnis die Berechtigung zum einjährigen Dienste zu erteilen, eine energische Maßregel, die im Jahre 1890 von Albrecht, Kropatschek u. A. gefordert worden sei und immer wieder in Erinnerung gebracht werden müsse, wenn auch im Augenblick kaum Aussicht sei, daß man sich an leitender Stelle dazu entschließen werde. Darin habe Reinhardt aber recht, daß durch die Vereinigung gymnasialer und realistischer Klassen auf gemeinsamer Unterstufe die Möglichkeit geschaffen werde, für die Gymnasialklassen die Geeignetsten auszulesen; in Kassel habe Direktor Lambeck dies ganz offen als eine Scheidung der Schafe von den Böcken bezeichnet. Hoffentlich werde diese Offenheit die Wirkung haben, den neusprachlichen und naturwissenschaftlichen Freunden der Reformschulen die Augen darüber zu öffnen, daß auch für das lateinlose Schulwesen die Verschmelzung verschiedener Schulformen in einen Organismus durchaus nicht vorteilhaft sei. Die Oberrealschule verdiene eine würdigere Aufgabe als die, solche Schüler aufzunehmen, die zur Erlernung des Lateinischen nicht begabt genug seien. Redner empfahl dringend das Studium der jetzt endlich gedruckten Protokolle über die Kasseler Versammlung, aus denen man sehen werde, daß Lambeck mit seiner so schroff formulierten Ansicht nicht etwa allein stehe; auch Direktor Schlee (Altona) habe, nur in etwas milderer Form, dasselbe gesagt. — Sodann ging Redner auf die (für den Gymnasialverein natürlich wichtigeren) Gefahren ein, die der humanistischen Bildung von dem Reformgymnasium drohen. Er bekämpfe nicht den an einzelnen Stellen unternommenen Versuch, wohl aber das Bestreben, die neue Schulform durch amtlichen Druck zu verbreiten, wie dies neuerdings in Darmstadt geschehen zu sein scheine. Das Verlangen nach Reformanstalten beruhe beim Publikum und bei städtischen Verwaltungen in der Regel auf der Ansicht, daß durch ihren Lehrplan die Ansprüche in den alten Sprachen vermindert würden. Für Frankfurt treffe das freilich nicht zu; aber dort habe man Ausnahmeverhältnisse. Und selbst wenn, was unmöglich sei, gleich günstige Bedingungen in bezug auf Lehrer und Schüler überall geschaffen werden könnten, so würde die allgemeine Durchführung dennoch der Anfang zur Verkürzung nicht nur, sondern zur Vernichtung der humanistischen Bildung sein. Denn die gegenwärtige Beschränkung von Geschichte und exakten Wissenschaften in den oberen Klassen des Reformgymnasiums werde von den Vertretern dieser Fächer nicht lange ertragen werden, sondern man werde ihr auf Kosten der alten Sprachen wieder abhelfen, wie dies ja in

Kassel schon gefordert und auch von Reinhardt, für den Fall daß es sich als notwendig herausstellen sollte, zugestanden worden sei. (Da hier von Geheimerat Reinhardt Einspruch erfolgte, so verlas Redner aus dem Liermann'schen Protokoll S. 49 die Worte, in denen der Vorsitzende der Kasseler Versammlung eine Revision auch des Reformgymnasiallehrplanes zu Gunsten der Mathematik in Aussicht gestellt hatte.) Ferner, so führte Redner aus, sei die Entlassung der Einjährigen mit einem Jahre Griechisch etwas so widersinniges, daß man sehr bald, und zwar mit innerer Konsequenz, dazu übergehen werde, das Griechische entweder nach O. II weiter hinauszuschieben oder fakultativ zu machen. Diese Gefahr bestehe nicht blos, wie man ihm vorgeworfen habe, in seiner Phantasie, sondern sei in Wirklichkeit bereits sehr nahe gerückt. Der eifrigste Freund des Reformgymnasiums in der Unterrichtsverwaltung, Herr Geheimerat Matthias, empfehle dessen Lehrplan im ausdrücklichen Hinblick auf den weiteren Erfolg, daß Griechisch ein wahlfreies, mit Englisch alternierendes Fach werden solle. Einem aus der Versammlung geäußerten Wunsche folgend las Direktor Cauer die betreffenden Sätze aus einem von Geheimerat Matthias im Jahre 1900 erstatteten Gutachten vor, das im Anhang zu den Verhandlungen der Junikonferenz gedruckt ist.

Prof. Martens gab seiner Freude Ausdruck über die Aussichten, die Dr. Wiesenthal habe eröffnen können. — Wilamowitz sei man für sein Buch sicher großen Dank schuldig, wenn auch das Ergebnis des am Elberfelder Gymnasium damit angestellten Versuches nicht etwa eine beifällige Aufnahme des Buches in seiner jetzigen Gestalt sei. Leider hätten wohl die pädagogischen Mitarbeiter zu wenig Einfluß auf den Herausgeber gehabt, so daß es nicht praktisch genug geworden sei. Er verspreche sich viel von einer Teilung in 2 Stufen, so daß ein erster Teil das für die Schule Brauchbare zusammenfasse, während der zweite den Rest für das spätere Privatstudium biete.

Direktor Schwertzell (Solingen), Vertreter eines Gymnasiums, wo das Frankfurter System in Durchführung begriffen sei, wies noch einmal auf die großen pädagogischen und sozialen Vorzüge des Systems hin. Sie seien so groß, daß selbst beträchtliche Schwierigkeiten nicht in Frage kommen dürften; solche würden auch je länger je mehr überwunden werden. Die größere Freudigkeit, die ältere Schüler den neuen Aufgaben entgegenbrächten, werde nicht genügend gewürdigt. Von einer Schädigung des deutschen Unterrichts durch grammat. Betrieb könne nicht die Rede sein, da die Entwicklung der grammat. Grundbegriffe an einer Fremdsprache, dem Französischen, erfolge. Die für den Betrieb der Geschichte und Mathematik aufgeworfenen Bedenken seien übertrieben und die entgegenstehenden Vorteile durch die Verstärkung auf der Mittelstufe würden unterschätzt. Dem Ansturm gegen den griechischen Unterricht werde man schon widerstehen können. Durch seinen Namen „Reformgymnasium" sei das Frankfurter System leider mit Bestrebungen verquickt, die ganz andre Ziele verfolgten. Verkappte Feinde der humanistischen Bildung werde man abzuschütteln wissen. Der Gymnasialverein werde sich hoffentlich nicht in einen Kampf gegen die Anhänger des Frankfurter Systems drängen lassen.

Obl. Dr. Niepmann (Düsseldorf) hielt das Hinausschieben des latein. und griech. Unterrichts für bedenklich; ohne Pauken, das dem Sextaner Freude mache, für das der Untersekundaner nun einmal schwer zu haben sei, könne man die Formenlehre der alten Sprachen nicht beibringen. Auch glaube er kaum, daß die Mathematiker die Schädigung ihres Faches auf der Oberstufe auf die Dauer hinnehmen würden.

Direktor Reinhardt nahm sodann Geh. Rat Matthias gegen die Annahme in Schutz, er gehe darauf aus, den griech. Unterricht fakultativ zu machen. Matthias habe sich nur davon überzeugt, daß das Reformsystem geeignet sei, die

Angriffe vom Gymnasium abzulenken und so die humanistische Bildung zu erhalten; er sei nicht ein Gegner, sondern ein begeisterter Freund des griech. Unterrichts. Die Unterstützung von so geistvollen Männern wie Matthias und Wilamowitz sei doch aufs freudigste zu begrüßen. Starres Festhalten am Alten, nicht ruhige, besonnene Reform pflege Revolutionen herbeizuführen. Wenn die Realanstalten in kleinen und mittleren Städten sich, wie vorauszusehen, weiter mehrten, so würde ja schließlich die humanistische Bildung ein Vorrecht der großen Städte; dieser Gefahr könne überhaupt nur durch Einführung gemeinsamen Unterbaus vorgebeugt werden.

Prof. Volkmann (Düsseldorf) wies nachträglich die Deutung zurück, die Direktor Evers seiner Bemerkung über den Wert einer guten Uebersetzung gegeben habe; selbstverständlich habe auch er nur an die mit den Schülern erarbeitete Uebersetzung gedacht. Auf diese sei früher zu großes Gewicht gelegt worden.

Folgende von Direktor Cauer eingebrachte **Resolution** wurde hierauf einstimmig angenommen:

„Der niederrheinische Zweigverband des Allgemeinen Deutschen Gymnasialvereins, in Düsseldorf am 24. Mai 1903 zu seiner zweiten Hauptversammlung vereinigt, begrüßt mit Genugtuung die beruhigenden Erklärungen, die jüngst im preußischen Herrenhause von den beiden höchsten Vertretern der Unterrichtsverwaltung abgegeben worden sind, und spricht die Erwartung aus, daß es nunmehr dem Gymnasium vergönnt sein werde, sich in stetiger Arbeit seiner Eigenart gemäß zu entwickeln und die üblen Nachwirkungen des Jahrzehntes 1891—1901 mehr und mehr zu überwinden."

In seinem Schlußwort präzisierte Direktor Aly seinen Standpunkt: er wolle nicht das Reformgymnasium aus der Welt schaffen, auch Versuche mit Wilamowitz' Lesebuch nicht unterdrückt wissen; er wehre sich nur gegen dessen gewaltsame Einführung, wie gegen die gewaltsame Verbreitung des Frankfurter Systems. Ruhige, organische Entwicklung sei, was er verlange.

Mit einem kurzen Geschäftsbericht des Vorsitzenden wurden die Verhandlungen geschlossen.

Bei dem folgenden gemeinsamen Mahl feierte der Vorsitzende, Herr J. W. Simons, die beiden Redner des Tages, Aly und Martens; Direktor Aly antwortete mit einem Hoch auf den Niederrheinischen Zweigverband des Gymnasialvereins und auf dessen Vorsitzenden. Direktor Cauer dankte dem „ritterlichen Gegner", Geheimerat Reinhardt, für sein Kommen und verglich die Episode des Schulkampfes, die man soeben erlebt habe, mit der bekannten, von Kritikern vielfach als Interpolation angefochtenen Stelle der Ilias, wo Hektor und Aias, sonst blutige Feinde, einen Waffengang wie ein harmloses Turnier beenden. Daß so freundliches Begegnen inmitten ernster Gegensätze möglich sei, habe Reinhardt durch die Tat bewiesen, und so rufe er ihm zum Abschied die Worte zu, die dort der eine der beiden Helden an den andern richte: *Νῦν μὲν παυσώμεσθα μάχης καὶ δηϊοτῆτος — σήμερον· ὕστερον αὖτε μαχεσσόμεθ', εἰς ὅ κε δαίμων ἄμμε διακρίνῃ, δώῃ δ' ἑτέροισί γε νίκην.* Reinhardt dankte in liebenswürdigen Worten, die in ein Hoch auf das schöne Rheinland ausklangen; noch manche andere muntere Rede gab der durch die inhaltreichen Verhandlungen des Vormittags erhöhten Stimmung zugleich Ausdruck und Anregung.

Ein Nachwort zu den Düsseldorfer Verhandlungen.

Wer der Debatte beigewohnt hat, die am 24. Mai in Düsseldorf über das Reformgymnasium geführt worden ist, kann kaum anders als einen angenehmen Eindruck davon mitgenommen haben. Nicht nur persönlich begegnete man sich mit Achtung, sondern auch das Verwandte mancher Grundanschauungen, die gemeinsame Liebe zum Altertum und der aus ihm geschöpften Denkweise trat deutlicher als sonst hervor. Wiederholt war von unserer Seite her das Reformgymnasium als der gefährlichste Feind der klassischen Bildung bezeichnet worden, weil es den Kampf gegen sie mit dem Scheine der Fürsorge für ihre Erhaltung umgebe. Dem gegenüber ließ Reinhardts Auftreten keinen Zweifel, daß er jedenfalls und die Seinen diese Fürsorge ernsthaft meinen, daß sie sich im Glauben an die erziehende Kraft von Griechen und Römern mit uns Anhängern des alten Gymnasiums innerlich verbunden fühlen. „Wir hängen uns ja an ihre Rockschöße; schütteln Sie uns doch nicht ab!" so rief er scherzend aus. Wer könnte solchem Rufe widerstehen? Wer von uns sollte sich nicht freuen, in einer Zeit, wo die Verächter der Griechen immer noch und immer wieder laut ihr Wesen treiben, so begeisterte, feinsinnige und arbeitskräftige Männer, wie die Philologen des Goethe-Gymnasiums sind, zu Bundesgenossen zu haben? Und doch — es tritt ein finsterer Schatten mächtig zwischen uns und sie. So lange sie die Verbindung mit Friedrich Lange, Holzmüller, Lentz, mit der ganzen antigymnasialen Gruppe innerhalb der Reformpartei nicht aufgeben, können sie kein volles Vertrauen auf unsrer Seite gewinnen. Ueber Dresden und seinen Oberbürgermeister sich zu äußern, lehnte Reinhardt lächelnd ab; wirksamer wäre es gewesen, wenn er nicht die Besprechung des dortigen Vorgehens, sondern dieses Vorgehen selbst abgelehnt hätte. So lange er das nicht tut, wird er den Einwand stehen lassen müssen, daß er die Einführung des Reformlehrplanes auch da gut heißt, wo sie in der ausgesprochenen Absicht erfolgt, den alten Sprachen Abbruch zu tun.

Möglich wäre es ja, daß der Düsseldorfer Tag mittelbar den Erfolg hätte, hier eine reinliche Scheidung zu vollziehen, daß man sich entschlösse, die offene Wunde, die in Kassel Reinhardt — ἰοὺς τ' ἐκτάμνων ἐπὶ τ' ἤπια φάρμακα πάσσων — zu heilen bemüht war, vielmehr als kräftigen Schnitt hindurchzuführen. Das wäre eine ganz neue Wendung im schulpolitischen Ringen, die auch den Kämpfern auf unserer Seite die Pflicht einer neuen, geänderten Stellungnahme auferlegen würde. Einstweilen aber wird es wohl dabei bleiben müssen, daß, wer sich die Mitwirkung entschiedener Gegner des Gymnasiums, wenn auch nur äußerlich und zum Zwecke der Vermehrung des eignen Besitzstandes, gefallen läßt, nicht der Freund derer sein kann, die für das Gymnasium kämpfen. Dieser Gegensatz hindert allerdings nicht, daß man sich gegenseitig zu verstehen und in dem freundlichen Sinne, in dem Reinhardts Teilnahme an der hiesigen Diskussion gemeint war und empfunden wurde, die Gründe des anderen auch da zu würdigen sucht, wo man ihnen widerspricht. Die Kürze der Zeit hat mir neulich die Möglichkeit genommen, ein zweites Mal ums Wort zu bitten; so mag denn, was ich im Anschluß an Reinhardts zweite Rede sowie an die Ausführungen des Herrn Direktor Schwertzell zu sagen gehabt hätte, hier nachträglich entwickelt werden.

Das Wirksamste, was Reinhardt zu Gunsten des gemeinsamen Unterbaues vorbrachte, war, daß er an die Jugend der kleinen Städte erinnerte, in denen blos eine höhere Schule besteht und es hoffentlich — zu diesem Wunsche hatte sich auch Aly bekannt — mehr und mehr dahin kommen wird, daß diese eine Anstalt eine lateinlose Realschule ist. Die kleinen Städte mit ihrer ländlichen Umgebung stellen gerade ein besonders wertvolles Kontingent zu dem Nachwuchs der studierten Berufe; den Knaben aber, die aus diesen Kreisen

kommen, wird der Zugang zu einer wissenschaftlichen Vorbereitung wesentlich erleichtert, wenn sie drei Jahre länger zu Hause bleiben können und dann für den Beginn des Lateinischen immer noch zurecht kommen. Dies ist wirklich etwas, obwohl auch so noch nicht jeder Wunsch befriedigt wird; denn in dem an sich erwünschten nicht-großstädtischen „Ersatz" bilden das willkommenste, weil im Grunde tüchtigste Element die Jungen vom eigentlichen Lande, Söhne von Pfarrern, Landärzten, Gutspächtern, Bauern: und für diese würde es auch künftig nicht möglich sein, die Anfänge des höheren Schulunterrichtes daheim zu beschaffen. Doch mit dieser Einschränkung kann man das Argument gelten lassen, um so mehr, weil auf diese Weise die Bereitwilligkeit mancher kleinen Städte erhöht werden würde, ein künstlich aufrechterhaltenes Gymnasium in eine lebensfähige Realschule zu verwandeln. Aber dem Bedürfnis der Schüler, die von dort kommen, wird vollkommen genügt, wenn es in jeder Provinz — als Ausnahme — zwei oder drei Gymnasien gibt, die das Lateinische erst in Untertertia anfangen. Die Rücksicht auf die Kleinstädter darf doch nicht so weit gehen, daß von ihr aus nun die gesamte Organisation des höheren Schulwesens bestimmt würde. Für diese müssen innere Gründe, muß die Frage, wie der Lehrgang am naturgemäßesten gestaltet, ihm die nachhaltigste Wirkung gesichert werde, das Entscheidende bleiben.

Ehe ich mich dieser Seite der Sache zuwende, darf ich mit Freude erwähnen, daß Reinhardt im Zusammenhange des über den vorigen Punkt Gesagten eine sehr wichtige, leider meist nicht anerkannte oder nicht beherzigte Wahrheit angedeutet hat. Nicht „die Begabteren" wünscht er, durch Erleichterung des Ueberganges, ins Gymnasium hereinzuziehen, sondern „die Willigen", die eine für das Altertum und seine Geistesschätze empfängliche Stimmung aus dem Elternhause mitbringen, denen das ganze Milieu, in dem sie bis dahin aufgewachsen sind, diese Richtung anweise. Also ist es auch seine Ansicht, daß bei der Wahl des Lehrganges, den ein Knabe durchmachen soll, die Denkweise und Lebensanschauung der Eltern schwerer ins Gewicht fällt und ins Gewicht fallen soll als die besondre Art der Begabung des Knaben selbst, in bezug auf die es ja in der Tat eine Naivetät ist zu glauben, daß sie sich in einem Alter von 12 oder 13 Jahren mit vollkommener Sicherheit erkennen lasse. Wer nun aber hierin der nüchterneren Einsicht, für die wir uns fortan auf Reinhardt berufen können, huldigt, für den fällt dasjenige Moment fort, das sonst immer am lebhaftesten für den gemeinsamen Unterbau geltend gemacht wird: die Hoffnung, daß es auf diese Weise gelingen müsse, jedem einzelnen die Art von Bildung schon im Knabenalter angedeihen zu lassen, die seiner persönlichen Geistesart am besten entspreche.

Der Betrachtung des neuen Lehrplanes nach seiner inneren Beschaffenheit war ein großer Teil der Reinhardt'schen Rede gewidmet. Interessant und gewiß für manche Hörer neu war sein Rückblick auf die Vorgeschichte: wie schon Schleiermacher, Herder, ja Comenius dafür eingetreten seien, daß mit dem Französischen statt mit dem Lateinischen begonnen werde. Nur darf man fragen: wenn trotz so namhafter und im übrigen einflußreicher Autoritäten die pädagogische Welt im ganzen dabei geblieben ist, mit der älteren und freilich schwierigeren Sprache den Anfang zu machen, liegt darin nicht auch etwas wie ein Beweis dafür, daß dieses Verfahren denn doch das praktischere war? Von den Vorteilen, die das Ausgehen von einer modernen, dem aktuellen Interesse auch der Jugend naheliegenden Sprache biete, ist mancherlei gesagt worden. Dem gegenüber behält doch die Erwägung ihr Recht, daß damit nun 3 Jahre hindurch die Hauptkraft einem Gegenstande gewidmet wird, der auf dem Gymnasium — ganz anders als auf Realgymnasium und Realschule — blos ein Nebenfach ist, in höherem Grade Nebenfach als beinahe jeder andre. Denn für die sprachlich-logische Schulung ist durch Latein und Griechisch gut gesorgt, dazu bedarf es

kaum einer dritten Sprache, während Mathematik und Naturwissenschaften von einer völlig andren Seite her wirken und deshalb für die Bildung des jugendlichen Geistes eine sehr wesentliche Ergänzung bringen. Doch in Erwägungen dieser Art das Für und Wider objektiv abzuschätzen, ist unmöglich. Sie sind ihrer Natur nach subjektiv und rechtfertigen in besondrem Grade das, was Reinhardt allgemein hinstellte: daß man mit aller noch so einleuchtenden Entwickelung von Gründen einen Gegner in der Regel nicht überzeuge, weil er eben eine andre Art habe die Dinge zu betrachten; der eine halte für wichtig, was der andre gar nicht bemerkt habe und nun, wenn man ihn darauf aufmerksam mache, nicht als entscheidend ansehen könne, und dieser wieder werde durch Tatsachen oder Beobachtungen bestimmt, für die man auf jener Seite kein Interesse hege. So ist es wirklich. Nur wird sich kaum bestreiten lassen, daß dies eine Schwäche des menschlichen Denkens ist, uns — wie andre — deshalb von Mutter Natur verliehen, damit wir sie bekämpfen und uns von ihr frei zu machen suchen. Auf Seiten der Reformer erweckte jedenfalls der zweite Redner, dessen noch gedacht werden soll, den peinlichen Eindruck, daß er die Unzugänglichkeit für gegnerische Argumente zum Prinzip erhebe und es mit Bewußtsein ablehne, das Auge auch einmal auf solche Objekte einzustellen, die sich der eignen Beobachtung ursprünglich entzogen hatten.

Dieses Verfahren wurde auch auf ein Gebiet angewendet, das an sich dem Einfluß persönlicher Neigungen und Stimmungen auf die Bildung des Urteils geringeren Raum gewährt als die technische Frage nach dem zweckmäßigsten Gange des Unterrichtes.

In Kassel und anderwärts war die Forderung hervorgetreten, daß nicht nur am Reformrealgymnasium, sondern auch in den oberen Klassen des Reformgymnasiums die exakten Wissenschaften auf Kosten der alten Sprachen verstärkt werden müßten, damit hier in diesen Fächern doch wenigstens dasselbe erreicht werde wie am eigentlichen Gymnasium. Dazu kommt die Notwendigkeit, die sich aus dem Beginn des griechischen Unterrichtes in Untersekunda ergibt, solchen, die aus dieser Klasse mit dem Einjährigenschein abgehen, während des letzten Jahres Befreiung vom Griechischen, das für sie ja gar keinen Wert hätte, und Ersatzunterricht im Englischen zu bieten. Beides zusammen erweckt die ernste Sorge, daß die Einführung des lateinlosen Unterbaus, mag sie immerhin zunächst für eine Anzahl tüchtiger Jungen den Zugang zur humanistischen Bildung erleichtern, doch in kurzem dahin ausgehen würde, daß diese Art der Bildung für alle — Söhne der kleinen wie der großen Städte — überhaupt unmöglich gemacht wird. Denn wenn man überall in den oberen Klassen Schüler, die Griechisch, und solche, die statt dessen Englisch treiben, gemeinsam zu unterrichten hat, so wird es ausgeschlossen sein, daß, wie bisher, im Lateinischen, im Deutschen, in der Geschichte auf das Griechische wirksam bezug genommen, daß Werke der griechischen Literatur zu selbständiger Verwertung herangezogen werden; einen evangelischen Religionsunterricht, der deutsche Jünglinge zum Studium des Neuen Testamentes im Urtext anleitete, würde es dann nirgends mehr geben. In dem zwingenden Zusammenhange dieser Konsequenzen, den ich wiederholt ausführlich dargelegt habe[1]), liegt die eigentliche Entscheidung über den Sinn und Wert der ganzen sogenannten Reformbewegung. Dieser Zusammenhang bringt es mit sich, daß im vorliegenden Falle wirklich das, was auf den ersten Blick nur eine „Methodenfrage" zu sein scheint, vielmehr die allerernsteste „Prinzipienfrage" ist. Nicht um die Zweckmäßigkeit, in diesem oder jenem Jahre mit

1) So in der im Januar v. J. in Elberfeld gehaltenen Rede: „Der Plan des Reformgymnasiums — was verspricht er? und was droht er?" (Düsseldorf, bei L. Voß & Cie., 1902). Ferner in der „Duplik in Sachen des Reformgymnasiums" (Leipzig, B. G. Teubner, 1903).

dieser oder jenen Sprache anzufangen, wird gestritten, sondern um die Frage, ob das Griechische als notwendiges Element der Gymnasialbildung beibehalten werden soll oder nicht.

Vom höchsten Interesse wäre es nun gewesen, über die beiden hier bezeichneten Gefahren, die Reinhardt heraufbeschworen hat, ihn selbst zu hören. Leider ging er darauf auch in der Düsseldorfer Verhandlung nicht ein. Sein Kampfgenosse aber, Direktor Schwertzell aus Solingen, tat es in einer Weise, daß es nicht leicht war geduldig zuzuhören. Obwohl das, was in Kassel über eine notwendige weitere Schwächung der alten Sprachen gesagt worden ist, gedruckt zu lesen steht und in der Versammlung vorlag, obwohl die gutachtlichen Aeußerungen des Herrn Geheimerates Matthias, daß es im Interesse des Gymnasiums liege Griechisch und Englisch mit einander alternierend zu wahlfreien Fächern zu machen, ebenfalls gedruckt sind und in der Versammlung verlesen wurden [1]): Herr Schwertzell blieb unerbittlich bei seiner Versicherung. Gefahren dieser Art bestünden gar nicht; „kein vernünftiger Mensch denke daran", das Griechische fakultativ zu machen, was auch nach seiner, des Redners, Ansicht der Tod des Gymnasiums sein würde. Schließlich meinte er, wenn wirklich irgendwo Forderungen wie die von mir angeführten in der Reformpartei sich hervortun sollten, so könne man ihm und den übrigen Vertretern des Reformgymnasiums „doch wohl zutrauen, daß sie sich so unwillkommner Bundesgenossen handgreiflich zu erwehren wissen würden." Mit Verlaub! Das können wir den Herrn eben nicht zutrauen, nach allem was wir bisher erlebt haben. Der erste Schritt zur Abwehr einer Gefahr ist, daß man sie sieht; und diesen vorbereitenden Schritt hat Direktor Schwertzell immer noch nicht tun mögen. Er spricht von unwillkommenen Bundesgenossen, die es für ihn und Reinhardt vielleicht einmal geben könne; und tatsächlich ist es doch so, daß innerhalb der Reformpartei die Gymnasialfreunde eine kleine Gruppe bilden die man sich von seiten der Mehrheit gefallen läßt, ja augenblicklich sogar hochschätzt, weil sie während einer Uebergangszeit helfen soll, das Mißtrauen weiter Kreise, die einen unmittelbaren Angriff auf das Gymnasium nicht mitmachen würden, zu beschwichtigen.[2])

Natürlich hütet sich die Mehrheit einstweilen ihre Forderungen mit voller Energie zu betreiben; erst muß der Reformplan zum Siege über die älteren Lehrpläne gebracht sein, und dazu sollen Reinhardt und die Seinen helfen. — „Aber nein", wird uns von diesen eingewandt, „das wollen wir ja gar nicht. Eine allgemeine Durchführung, gar auf gewaltsamem Wege, ist keineswegs in unsrem Sinn. Wir beanspruchen blos für unseren eignen Versuch das Recht des Daseins und der freien Entwickelung". Nun wohl! Dann bietet sich Gelegenheit diese Gesinnung zu betätigen, gegenüber dem was neuerdings in Barmen geschehen ist. Der Direktor des dortigen Gymnasiums war bis vor kurzem ein eifriger Gegner des Reformgymnasiums; in einer Abiturientenrede Ostern 1899, die damals auch gedruckt wurde, wies er die Zumutung, in Barmen dem schon älteren Reformrealgymnasium auch ein Gymnasium auf lateinloser

1) Die Kasseler Verhandlungen sind abgedruckt in dem ersten Bande des „Handbuches" von Liermann: „Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System" (Berlin, Weidmann, 1903), die Matthias'schen Denkschriften in den „Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichtes Berlin 1900" (Halle, Buchhandlung des Waisenhauses, 1901), Anhang zu Frage 2. — Beide wichtigen Veröffentlichungen, die selber nachzulesen jedem, der sich ein Urteil bilden will, dringend zu raten ist, sind zusammenfassend von mir besprochen in dem Artikel: „Die Kasseler Versammlung der Reformschulmänner und was aus ihr zu lernen ist", Neue Jahrbücher XII (1903) S. 280—287.

2) Wie man auf realistischer Seite die Sache ansieht, zeigte erst kürzlich wieder eine gelegentliche Bemerkung des Herausgebers des Geographischen Anzeigers (Mai 1903): „daß der augenblickliche Stand der Reformgymnasialbewegung noch in Gefahr ist, auf eine Stärkung des Altphilologentums hinauszulaufen".

Grundlage zur Seite zu stellen, lebhaft zurück. Jetzt hat er sich — „der Not gehorchend, nicht dem eignen Trieb", wie er selbst sagt — entschlossen, die eine von zwei parallelen Klassenreihen nach dem Frankfurter Lehrplan einzurichten. Eine Beilage zum letzten Programm der Anstalt[1]) gibt genaue Auskunft über die Entstehung dieses Entschlusses, der, wie Direktor Evers offen sagt, „auf höheren Wunsch" (S. 12) und nicht mit leichtem Herzen gefaßt worden ist. Man kann die ganze Darstellung nicht lesen, ohne von Schmerz und Unwillen erfaßt zu werden, wie hier die sachverständigen Bedenken des Anstaltsleiters dem Drängen der städtischen Verwaltung unterlegen sind. Das persönliche Mitgefühl wird freilich gedämpft durch den Gedanken, daß von seiten der Schule kräftigerer Widerstand hätte geleistet werden müssen. Direktor Evers schreibt: „Die nach wie vor bleibenden Bedenken sind zwar keineswegs gering, treten aber ihrer ganzen mehr didaktischen Art nach für eine städtische Verwaltung und vollends für das Publikum zurück vor jenen früher aufgezeigten, auch der Laienwelt unmittelbar einleuchtenden praktischen Vorteilen". Darin liegt doch das Zugeständnis, daß er selbst didaktische Gründe für minder wichtig halte als praktische Vorteile. Leute, die in dieser Weise bereit sind, ihre Ueberzeugung den auf äußere, unmittelbar einleuchtende Vorteile gerichteten Wünschen des Publikums unterzuordnen, bilden eine schlechte Stütze für die Sache des Gymnasiums, und man kann, bei allem Bedauern über den Verlust persönlich freundlicher Beziehungen, im Grunde zufrieden sein, sie lieber auf Seiten der Gegner als in den Reihen der eignen Bundesgenossen zu sehen. Schädlich bleibt die Tatsache des Uebertrittes aber doch. Sie vermehrt den äußeren Bestand der Reformschulen und erweckt den Eindruck, als ob deren Sache überall mit siegreicher Kraft vordringe; daß als siegende Kraft in diesem Falle nicht die Macht der Ueberzeugung, sondern der Druck einer äußeren Gewalt wirksam gewesen ist, bleibt den Fernerstehenden unbekannt.

Ob der Fall Barmen bisher der einzige in seiner Art ist, weiß ich nicht; doch auch wenn er es ist, so gibt er zu schlimmen Befürchtungen Anlaß. Man weiß ja, eine wie freundliche Haltung den Reformschulen gegenüber bis vor kurzem die Unterrichtsverwaltung eingenommen hat, nicht blos in persönlichen Aeußerungen einzelner ihrer Mitglieder sondern auch amtlich, besonders durch die neue Einrichtung eines General-Inspektors für diese Schulen. Direktor Schwertzell sucht uns allerdings zu beruhigen: „Man könne der Unterrichtsverwaltung doch wohl zutrauen", daß sie nichts tun oder gutheißen werde, wodurch die stetige Entwickelung der Gymnasien gestört werden würde. Dieser Appell, der in der Düsseldorfer Versammlung mit fast hörbarem Lächeln aufgenommen wurde, gehört zu den Beweisgründen, von denen Lessing gesagt hat, daß sie eher geeignet seien einen Gegner zum Schweigen zu bringen, als ihn zu überzeugen. Zu dem guten Willen unsrer Verwaltung hat gewiß jeder volles Zutrauen; nicht ganz so unbedingt und überall zu ihrer Auffassung und Beurteilung der Dinge. Die Kraft aber, das als richtig Erkannte durchzuführen, es gegen störende Einflüsse, die von allen Seiten herandringen, zu schützen, hat doch wiederholt schon versagt. Immerhin wollen wir uns der Hoffnung getrösten, daß Beispiele von Vergewaltigung, wie sie in Barmen sich zugetragen hat, nicht weiter vorkommen werden. Der Fall dort war wohl bereits amtlich erledigt, als die neueste, wieder hoffnungsreichere Wendung im Verhalten der Regierung eintrat und im Abgeordnetenhaus wie besonders im Herrenhause jene Erklärungen abgegeben wurden, deren die in Düsseldorf gefaßte Resolution dankbar gedenkt.

1) M. Evers, Ueber die Angliederung reformgymnasialer Parallelklassen von Ostern 1903 ab.

Auch Geheimerat Reinhardt hat dieser Resolution zugestimmt. Wird er daraus die Konsequenz ziehen, Umwandlungen zu mißbilligen, die wie die in Barmen gegen schwere Bedenken bei Direktor und Lehrern durchgesetzt werden und verwirrend in das ruhige Arbeitsleben einer Schule eingreifen? Wird er künftig seinen Einfluß einsetzen, um eine Propaganda dieser Art zu hindern? Die Zurückhaltung, die er seinen Worten in bezug auf die Dresdner Vorgänge auferlegte, läßt eine verneinende Antwort befürchten. Das aber muß, wenn er verlangt von uns als Verbündeter im Kampfe für humanistische Bildung angesehen zu werden, das A und das O unserer Gegenforderungen bleiben: daß er sich deutlich und für immer sowohl von denen lossage, die den lateinlosen Unterbau in der Absicht empfehlen, daß durch ihn die humanistische Bildung vermindert werde, wie auch von denen — in der Regel werden es dieselben sein —, die seine Ausbreitung mit Hilfe äußerer Druckmittel betreiben. Bleibt diese Absage aus, so wird doch — bei aller Schätzung der hohen Leistungen des Goethe-Gymnasiums — gesagt werden müssen, daß dessen Leiter zwar selber mit seinen unmittelbaren Arbeitsgefährten die alten Sprachen liebe und pflege, daß ihm aber wichtiger als diese Pflege der Gedanke sei, der ihn mit der großen, überwiegend nicht humanistischen Versammlung in Kassel verband: der Wunsch, die auf lateinloser Grundlage sich aufbauenden Lehrpläne in ihrem äußeren Besitzstande, koste es was es wolle, gefördert zu sehen.

Düsseldorf, 4. Juni 1903. Paul Cauer.

Die 40. Osterdienstagversammlung zu Köln am 14. April 1903.

Die diesjährige Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner zu Köln wurde vor 95 Teilnehmern vom derzeitigen Vorsitzenden, Geheimerat Prof. Dr. Oskar Jäger, wiederum in der Aula des Marzellengymnasiums zu Köln eröffnet, zunächst mit einer Begrüßung der Anwesenden, unter denen sich auch Provinzial-Schulrat Dr. Nelson befand, und mit der Beglückwünschung des Geheimrats Kiesel (Düsseldorf) und des Prof. Haentjes (Köln), die in diesem Jahre das ehrwürdige Alter von 90 Jahren erreicht haben. Dann wies der Vorsitzende darauf hin, daß auf dem Boden der neuen Bestimmungen und Lehrpläne, die nun ein Jahr lang in Geltung seien, der Gegensatz zwischen den verschiedenen Schulgattungen den Charakter eifersüchtiger Konkurrenz verloren habe; die Fachgenossen realistischer wie humanistischer Richtung würden sich künftig in einmütigem Zusammenwirken begegnen; denn mit Fachgenossen und Sachkundigen könne man sich verständigen, das werde sich auch, wie es früher geschehen, in unseren Osterdienstagversammlungen zeigen, die nun schon 40 Jahre lang bestünden und auch außerhalb der Provinz Beachtung gefunden hätten. Vieles mahne jetzt nachdrücklich zu straffere Einigung des Lehrerstandes gegenüber den Versuchen, in seine Tätigkeit die unsere Nation und die Welt spaltenden Gegensätze hineinzuziehen; aber auch gegenüber den im Erzieherberufe selbst liegenden Gegensätzen und namentlich gegenüber dem vordringenden Dilettantismus gelte es einig zu sein; es gelte endlich, dem Bestreben entgegenzutreten, das alle möglichen neuen Unterrichtsgegenstände und Stoffe in die Mittelschulen einzuführen versuche, die doch vor Allem die Aufgabe hätten, den Wahrheitssinn zu entwickeln, eine Aufgabe, die ein encyklopädistisches Vielerlei von Wissen nicht lösen könne. In diesen Tagen habe ein Pädagoge von großem Ansehen, Ministerialrat Baumeister in München gewünscht, daß man die Reden Bismarcks irgendwie in den Unterricht einführen möchte; Primaner könnten aber bei solchen der unmittelbaren Gegenwart entsprungenen Reden nicht alles so auffassen, wie es gedacht sei; sie müßten dazu erst vorgebildet werden. In dieses Kapitel,

Erwägung des im Gymnasium Notwendigen, Möglichen, Wünschenswerten, gehöre nun auch der Gegenstand, der jetzt zur Verhandlung kommen solle.

Vor dem Eintritt in die Verhandlungen überbringt noch Provinzial-Schulrat Nelson der Versammlung die Grüße des Oberpräsidenten der Rheinprovinz der diesen Versammlungen stets ein warmes Interesse gewidmet habe, und begrüßt Jäger den neuen Direktor des Marzellengymnasiums, Dr. Wesener. Sodann beginnt Oberlehrer Dr. **A. Rohs** (Krefeld) seinen Vortrag über das Thema: **Englischer Unterricht auf dem Gymnasium — fakultativ oder obligatorisch?**

Dem Einladungsprogramm waren dazu folgende Leitsätze beigegeben:

1. Die Frage, ob englischer Unterricht auf dem Gymnasium überhaupt notwendig oder zweckmäßig oder erträglich sei, ist durch die neuen Lehrpläne — der Bedeutung des Englischen und dem Gesamtcharakter der heutigen Wissenschaft und Bildung entsprechend — vorläufig entschieden.

2. Da die Ergebnisse des wahlfreien zweistündigen Unterrichts nicht überall und durchaus befriedigen, würde die in den Lehrplänen vorgesehene Vertauschung der beiden neueren Fremdsprachen in den drei oberen Klassen (Englisch mit je 3 Stunden verbindlich, Französisch mit je 2 Stunden wahlfrei) an sich eine Förderung des englischen Unterrichts auf dem Gymnasium bedeuten, zu welcher die Schulmänner Stellung nehmen müssen — und zwar nicht nur dort, wo die örtlichen Verhältnisse einen stärkeren Betrieb des Englischen von selbst empfehlen.

3. Trotz der unleugbaren Vorteile erscheint es bedenklich, das Englische als verbindliches Lehrfach in den Unterricht der Oberstufe des Gymnasiums einzufügen,

a) weil dann der Hauptarbeit des Gymnasiums eine neue Zersplitterung drohte,

b) weil die Unterrichtsergebnisse in dem neuen verbindlichen Nebenfach dennoch unsicher bleiben würden,

c) weil dadurch das Französische am Gymnasium eine große Schädigung erlitte und in eine Stellung gedrängt würde, die sowohl praktisch als auch pädagogisch unhaltbar wäre.

4. Es entspricht den Aufgaben und Zielen des Gymnasiums am ehesten, wenn das Englische auch in Zukunft als wahlfreies Fach in den Oberklassen gelehrt wird.

5. Es bedarf aber ernster Erwägungen, wie dieser notwendig gewordene wahlfreie Unterricht in seiner äußeren Einrichtung und in seinem nachdrücklichen Betrieb so gestaltet werden kann, daß er

a) eine sichere Grundlage für weitere Betätigung in dem Fache auf den verschiedenen Linien (nicht nur im Lesen englischer Schriftwerke) gewährt,

b) an seinem bescheidenen Teile auch die allgemein bildenden Wirkungen des Gymnasialunterrichts zu ergänzen vermag.

Wer über die neueren Sprachen am Gymnasium reden wolle, führte der Redner aus, solle sich stets der Belastung und Ueberbürdung bewußt sein, die dem Gymnasium durch die Fülle der Einlaß begehrenden Bildungsstoffe drohe. Man müsse sich notwendig bescheiden, wie auch Rektor Hirzel auf der Straßburger Versammlung des Gymnasialvereins im September 1901 in seinem Vortrag über die Stellung der neueren Fremdsprachen im Lehrplane des Gymnasiums dargetan habe (Neue Jahrb. 1902 X, 1). Es brauche nach den Festsetzungen des kaiserlichen Erlasses nicht mehr über die Vorschläge geredet zu werden, nach denen man das Englische dem Privatstudium etwa während der Ferien oder während der Studienzeit überlassen solle, oder von den Bedenken gegen die Aufnahme des Englischen, wie sie z. B. Direktor Aly in Marburg geltend gemacht habe, oder gar von der Menge der Thesen, die man seit der Sächsischen Direktorenkonferenz

von 1889 über die Bedeutung des englischen Unterrichts aufgestellt habe. Wohl aber müsse man fragen, was von den verschiedenen Seiten von unserem Gymnasialenglisch verlangt werde, um dadurch weitere Gesichtspunkte für die Hauptfrage zu gewinnen.

Zunächst sei auf der letzten Berliner Schulkonferenz der Betrieb des Englischen auf dem Gymnasium wegen dessen praktischer Nützlichkeit gefordert worden. Es habe sich hierbei allerdings nicht um gemeinen Utilitarismus, sondern um die Stärkung der Kräfte unserer Nation für den Wettstreit der Kulturvölker, also um nationalen Utilitarismus gehandelt. Weiter aber glaube man, der Gymnasialunterricht müsse gewissermaßen zu einer Art Propädeutik der gesamten Zeitbildung gemacht werden, deshalb schicke man ja auch solche, die nicht gelehrte Berufe erwählten, auf das Gymnasium; und es sei allerdings wünschenswert, daß auch solchen die Geisteswelt des englischen Kulturvolkes nicht verschlossen bleibe: ihnen diene weniger die praktische Fertigkeit, als vielmehr die Einführung in die englische Literatur und zwar nicht in die flache Konversationsliteratur, sondern die möglichst gründliche Bewältigung wirklich wertvoller und charakteristischer Schriftwerke. Endlich forderten auch die Vertreter der reinen Wissenschaft den englischen Unterricht, indem sie, wie z. B. Geheimrat Diels, Kenntnis des Englischen als unerläßliche Voraussetzung für höhere wissenschaftliche Studien jeder Art bezeichneten, eine Kenntnis, welche der Student schon mit auf die Hochschule bringen müsse.

So verlange man den englischen Unterricht von allen Seiten. Das Verlangen entspreche politischen und wirtschaftlichen Strömungen, idealen Bestrebungen und pädagogischen Erwägungen, und allen diesen Wünschen solle nun der englische Gymnasialunterricht auch gerecht werden, während es in den Lehrplänen nur heiße, daß ein Grund gelegt werden solle, auf dem mit Erfolg weiter gebaut werden könne. Was gehöre zu dieser Grundlegung? Zunächst doch wohl sorgfältige, praktische Einübung der Aussprache, Lese-, Schreib- und Sprechübungen, die Aneignung eines Wortschatzes, die Behandlung und Einprägung der notwendigsten grammatischen Regeln und dann vor allem die Fähigkeit, Schriftsteller zu verstehen. Wie stehe es aber mit der Lösung dieser Aufgaben? Man habe doch zu verhüten, daß entweder durch die Halbheit des Ergebnisses das Gymnasium diskreditiert oder durch unverhältnismäßige Anforderungen die Gymnasiasten überbürdet würden. Wie sei beides zu vermeiden und wie zu bewirken, daß das Fach mit Ernst und Hingebung betrieben werde, zumal in Stunden, wo die Kraft und auch die Lust des Durchschnittsschülers erschöpft sei? Die Begeisterung, die der Obersekundaner dem neuen Lehrgegenstande anfangs entgegenbringe, sei gewöhnlich schnell verflogen, wenn er sehe, daß er das Englische doch nicht ganz als Spiel betreiben könne. So gehöre der fakultative englische Anfangsunterricht in Obersekunda zu den anstrengendsten und aufreibendsten Arbeiten, die der Neuphilologe im Schuldienst zu leisten habe.

Bei so vielen Hindernissen und Widerwärtigkeiten erscheine die gebotene Möglichkeit, das Englische mit 3 Wochenstunden zum verbindlichen Lehrfach statt des Französischen zu machen, begrüßenswert. Auch Mangold (in dem von Lexis herausgegebenen Reformbuch) sehe sie so an. Und aus ganz anderem Lager sage Uhlig im „Humanistischen Gymnasium" von 1901 (S. 128): „Wir erblicken hierin keine Gefahr für den humanistischen Charakter des Gymnasiums, ja, bewillkommnen diesen Ausweg bei unserer Vorliebe für die englische Sprache und Literatur." Wo in Zukunft das Englische verbindliches Lehrfach mit 3 Stunden wöchentlich würde, da könnte das Gymnasium seinen Abiturienten so ziemlich dasjenige Maß von Können übermitteln, das der zum einjährigen Dienst berechtigte Realgymnasiast besitze; die Stunden brauchten nicht mehr an das Ende

der übrigen Unterrichtszeit geschoben zu werden; das Fach würde nunmehr als Gegenstand der mündlichen Abiturientenprüfung volle Geltung haben; Aussprache, Formenlehre, Syntax könnten festes Eigentum der Schüler werden und damit für die spätere Beschäftigung mit und in der Sprache einen guten Halt geben; das Gelernte könnte nach allen Künsten der alten und neuen Methode verarbeitet werden, mündlich und schriftlich; vor allen Dingen könnte eine Lektüre bewältigt werden, die aus viel höheren Gesichtspunkten gewählt wäre, als dies auf der Mittelstufe des Realgymnasiums möglich sei. Auch sei gar nicht einzusehen, weshalb nur Städte und Gegenden mit größerem persönlichen und Handelsverkehr die Frage der Vertauschung des Französischen und Englischen erwägen sollten, da doch der Marktwert der Sprache nicht in Betracht gezogen werden solle. Der Vortragende verweist dabei auf die Oesterreicher, die auf der 42. allgemeinen Philologen-Versammlung in Wien durch den Mund des Prof. Schipper für das Englische auch an ihren Gymnasien die Stellung verlangten, die einer so verbreiteten Kultursprache gebühre.

Indem der Vortragende diese Ausführungen mit dem Geständnis schloß, daß er sich dreistündigen englischen Unterricht auch wohl selbst wünschen möchte, wandte er sich eingehend den Bedenken zu, die sich gegen den obligatorischen Charakter desselben erheben. Zunächst betonte er, daß die Gefahr, die den Gymnasien durch den Andrang immer neuer moderner Fächer drohe, gesteigert werde, wenn in den oberen Klassen noch ein sprachliches Fach, das vierte, obligatorisch in den Unterrichtsplan eingeschoben würde. Das hieße nicht „die Eigenart der Schule kräftiger betonen", sondern sie untergraben. Schon im Jahre 1893 habe Geheimrat Jäger hier in Köln es ausgesprochen, daß damit wieder eine neue Quelle der Schülerüberbürdung angebohrt würde. Zumal das Englische dann auch in der Reifeprüfung vertreten wäre, würde ein nicht unbedeutendes Maß häuslicher Arbeit dafür verlangt werden. Auch des drastischen Ausdrucks von Mommsen solle man eingedenk sein: „Wenn man die Gänse nudelt statt sie zu füttern, werden sie krank." Nein, kein neuer, obligatorischer Unterrichtsgegenstand in den Oberklassen, besonders wenn derselbe doch nur ein Können vermittele, das anderswo in der Hauptsache schon auf der Mittelstufe erworben werde. Denn auch bei 3 Wochenstunden könne man die Schüler doch nicht in die Feinheiten hineinführen, wie sie z. B. die Sprache der großen Redner aufweise. Ueberhaupt könne man von den hochklingenden Forderungen, welche von der Zuführung eines neuen Hauptstromes der heutigen Bildung Europas und ähnlichen Dingen redeten, doch nur weniges verwirklichen. Auch in Zukunft könne man nur die Grundlinien zeigen, auf denen weitere Arbeit fortzuführen sei.

Und was würde bei Vertauschung der beiden modernen Fremdsprachen aus dem Französischen werden? Für die Quarta und die drei Mittelklassen sei dasselbe als die unbedingt zu erlernende moderne Fremdsprache festgelegt. Durch die Einschnürung auf zwei wöchentliche Stunden in der Tertia habe das Französische in den mittleren Klassen verloren. Diese Einbuße könne es nur ertragen, wenn auf den in den Mittelklassen sehr mühsam gelegten Grund ein etwas breiterer Unterricht in den drei Oberklassen aufgebaut werden könne. Das bis zum Eintritt in die Obersekunda erworbene Sprachgut würde ganz ohne Bedeutung für die praktische und geistige Bildung des Schülers sein, wenn er etwa hinfort an dem französischen Unterricht in den Oberklassen nicht mehr teilnähme; es wäre bis zum Examen längst wieder vergessen. Und sicher sei zu erwarten, daß viele Eltern ihre Söhne von dem wahlfreien französischen Unterricht zurückhalten würden, schon aus Furcht vor dem Ueberbürdungsgespenst. Das Französische würde Liebhaberunterricht im schlechten Sinne des Wortes werden, sein Betrieb zunächst in den Oberklassen seinen festen Halt verlieren,

infolge dessen dann aber auch in den mittleren. Man überlasse doch höchstens das Zeichnen in den höheren Klassen freiwilliger Betätigung, nicht aber ein sprachliches Fach, womit ein Zustand geschaffen werden würde, der nicht nur des Faches, sondern der ganzen Schule unwürdig wäre. Denn möge immerhin die Schätzung der französischen Sprache bei uns augenblicklich zurückgegangen sein, möge uns die neufranzösische Literatur im Innersten weniger ergreifen als die englische, so bleibe doch die Bestimmtheit und Klarheit, die Schärfe und Sicherheit und auch die sich nicht verleugnende Anmut der Sprache bestehen, und habe doch die Literatur auf allen Gebieten so wichtige Errungenschaften gezeitigt, daß das Französische noch auf lange ein Organ sein werde, das uns mit der Gesamtkultur unseres Zeitalters in Verbindung setze, dem auch heute noch eine bedeutende sprachliche Vermittlerrolle gesichert sei. Es bleibe ein integrierender Bestandteil der den leitenden Klassen gemeinsamen Bildung. Darum könne das Gymnasium auf ernstlichen Betrieb des Französischen nicht verzichten, um so weniger, als der neue englische Unterricht keinen sicheren Ersatz dafür liefere.

An diese Ausführungen knüpfte der Vortragende zu klärendem Meinungsaustausch noch einige Fragen über Einrichtung und Methode des fakultativen englischen Unterrichts in den oberen Klassen an, zunächst die, ob die schwächeren Schüler von der neuen Aufgabe möglichst ferngehalten werden sollten oder ob man einen Druck zum Zweck möglichst allgemeiner Teilnahme ausüben solle. Ein Zurückhalten der Schüler liege schwerlich im Sinne der Lehrpläne; denn diese warnten (S. 73 der allgemeinen Bemerkungen) nur davor, die Schüler durch Zulassung zum wahlfreien neusprachlichen und zugleich zum hebräischen Unterricht zu überbürden, ein Uebereifer, dem schon der Umstand steuere, daß die englischen und hebräischen Stunden zu gleicher Zeit gegeben zu werden pflegten. Was ferner den Austritt aus dem Unterricht von der Unter-Prima an betreffe, so sei der so zu regeln, daß die Schüler in ein festes Verhältnis zu diesem freiwilligen Studium träten. Dem Wunsche mancher Fachgenossen aber, daß zum Zweck der Steigerung des Interesses an der Arbeit im Englischen den Schülern freigestellt würde, sich im Englischen oder Französischen prüfen zu lassen, oder daß das Englische überhaupt Prüfungsfach werden möchte, trat der Vortragende entgegen, weil im letzteren Falle eher eine abschreckende Wirkung zu fürchten sei, im ersteren eine unerträgliche Halbheit und Unbestimmtheit im Betriebe der beiden Sprachen sich ergeben würde. Weiter die Frage: ob nicht dem Anfangsunterricht in Obersekunda, zumal wenn, wie es sich gehöre, Französisch und Englisch immer in derselben Hand lägen, eine günstigere Zeit zugewiesen werden könnte, so daß wenigstens eine englische Stunde in den Vormittagsstundenplan gelegt würde. Technische Schwierigkeiten würden sich da allerdings wohl einstellen; daß aber derselbe Lehrer in beiden Sprachen unterrichte, sei eine wesentliche Vorbedingung für den Erfolg des Unterrichts. Dadurch werde nicht nur die Einheit der Methode und der wissenschaftlichen Auffassung gewährleistet, sondern, wo man von häuslicher Vorbereitung für die französische Lektüre absehen könnte, da würde sich dann die gewonnene Arbeitszeit dem englischen Anfangsunterricht zuweisen lassen. Wichtig sei auch, die Bildung kleiner Abteilungen im englischen Unterricht im Auge zu behalten. Vor allem sei es nötig, in didaktischer Beziehung der Gestaltung des Unterrichts die größte Aufmerksamkeit zuzuwenden. Hier forderte der Vortragende vor allem, daß auf einen bestimmten Abschluß hingearbeitet, daß innerhalb eines bestimmten Stoffgebietes durch andauernde Uebung ein Gefühl der Sicherheit und die Fähigkeit der eigenen Aeußerung, die richtige Wiedergabe auch der klanglichen Seite ausgebildet werde, ebenso wie die systematische Aneignung der grammatischen Grundgesetze nicht vernachlässigt werden dürfe. Das Lehrbuch von Tendering genüge

als Unterlage zu den Uebungen verschiedener Art nicht mehr. Bezüglich der Lektüre in Oberprima aber wurde die Frage aufgeworfen, ob man wohl auch über die Forderungen der Lehrpläne hinausgehen und ein Shakespeare'sches Drama lesen solle. Es würde das allerdings eine starke Zumutung an die häusliche Arbeit zur Folge haben, wenn nicht eine bloß halbe Leistung herauskommen solle. Um so mehr wurde empfohlen, dem Primaner aus dem Shakespeare'schen Drama, das jeweils im deutschen Unterrichte gelesen werde, bedeutsame Stellen im Urtexte zu zeigen. Auch solle man in jedem Jahre wenigstens zwei charakteristische und wertvolle Gedichte behandeln und auswendig lernen lassen. Bezüglich der Herstellung einer Verbindung des Englischen mit den übrigen Gebieten des neusprachlichen und des Sprachunterrichts überhaupt und betreffs des Nutzens, den das Englische gerade am Gymnasium den anderen Fächern, der deutschen Grammatik und Sprachgeschichte, der Welt- und Literaturgeschichte und der allgemeinen Sprachwissenschaft bringen könne, wurde auf die Programmarbeit von Prof. Schwarz in Quedlinburg (Ostern 1901) und den Aufsatz von Münch: „Zur Charakteristik der englischen Sprache" (in „Menschenart und Jugendbildung") verwiesen.

Indem der Vortragende vor jenem Pessimismus warnte, der über Geringschätzung des englischen Unterrichts seitens der altphilologischen Kollegen und über niederdrückende Zurücksetzung klage, hob er zum Schluß noch ein, wie es Geheimrat Jäger genannt habe, besonderes Charisma des wahlfreien englischen Unterrichts hervor: das Englische sei die erste Sprache, das erste Fach, das der Schüler freiwillig zu lernen beschließe, an dem er also ein gut Stück Charakterbildung zu üben vermöge. Wenn man erst gelernt haben würde, auch diesen Vorteil mit dem nötigen Takt auszunutzen, dann werde die Freude der Pflichterfüllung bei den Lehrern nicht ausbleiben und auch den Schülern würde daraus Vorteil und Segen erwachsen. —

Lebhafter Beifall lohnte diese anregenden Ausführungen. In der folgenden Debatte erklärte zunächst Direktor Goldscheider (Mülheim a. Rh.): er habe die Möglichkeit der Vertauschung des Englischen und des Französischen freudig begrüßt. Er lege den Nachdruck darauf, daß vom Gymnasium ein fester Grund in den neueren Sprachen gelegt werde, auf dem man weiter fortarbeiten könne. Die fakultative Stellung des Englischen sei hinderlich für strengen grammatischen Betrieb. Das Französische aber würde, wenn es fakultativ würde, nicht leiden; es würde eher durch reichliche Lektüre in den oberen Klassen gefördert werden. Auch eine Zersplitterung würde dadurch nicht eintreten.

G.-R. Jäger stimmte dem nicht bei. Das Französische sei die wichtigere Sprache für uns: unsere Nation hänge mit dem Französischen mehr zusammen, das auch mehr und tiefer gehende sprachlich-bildende Elemente enthalte. Natürlich sei zu wünschen, daß möglichst viele unserer Schüler das Englische lernten. Was dabei zu lernen wünschenswert sei, dazu reiche wahlfreies Englisch sehr gut aus. Sein früherer Kollege, Dr. Völcker (Köln, Friedrich-Wilhelm-Gymnasium) habe z. B. mit gutem Erfolge Shakespeares Cäsar und Macbeth mit Primanern gelesen, auch er selbst analoge Erfahrungen gemacht. So gut wie bei der Lektüre sophokleischer Chöre müsse eben auch hier der Lehrer helfen. Dazu sei es auch wichtig, daß der Schüler ein Fach habe, zu dem er sich selbst kraft eigenen Entschlusses verpflichte.

Provinzial-Schulrat Dr. Nelson schloß sich dem an: das Französische sei für uns, zumal hier in den Rheinlanden, das Wertvollere, noch keine Anstalt habe obligatorisches Englisch gefordert.

Direktor Stephan (Kalk) weist darauf hin, daß die Schüler einem blos fakultativen Französisch sich gern entziehen würden, weil ihnen der Unterrichtsgegen-

stand schon bekannt scheine, während sie sich einem neuen Fache lieber zuwenden würden.

G.-R. Jäger: Schon vor 38 Jahren seien in der damaligen Versammlung der rheinischen Schulmänner dieselben Meinungen ausgesprochen worden. Man gehe zu weit, wenn man, wie z. B. G.-R. Diels 1900 fordere, daß jeder Student Englisch können müsse, wenn es auch für den einen oder andern von Bedeutung geworden sei. Wirkliches Bedürfnis sei fakultatives Englisch, wirkliches Zuviel sei obligatorisches Englisch.

Direktor Zahn (Mörs): Daß jeder jetzt Englisch oder Französisch können bezw. betreiben müsse, sei allgemein anerkannt. Daher könne man auch bei den Schülern darauf rechnen, daß sie Englisch treiben würden.

Direktor Löhrer (Viersen) weist auf den Unterschied in den Gegenden hin: für manche könne die Vertauschung des Englischen mit dem Französischen gut sein; aber das Französische dürfe nicht zurückgedrängt werden.

Direktor Goldscheider: Was wichtiger sei, ob Englisch oder Französisch, könne man nur subjektiv beantworten. Wahlfreies Englisch scheine es ihm aber, wenn nicht unmöglich, so doch viel schwieriger zu machen, einen guten Grund zu legen.

Der entgegengesetzte Standpunkt wurde noch einmal von Direktor Brüll (Prüm), dem Referenten und Direktor Scheibe (Elberfeld) betont.

Sodann folgte der Vortrag des Oberlehrers Dr. **Friedr. Cauer** (Elberfeld) über das Thema: **Cicero auf dem Gymnasium des 19. und 20. Jahrhunderts.**

Der Vortragende ging von zwei einander widersprechenden Klagen aus, die man jetzt erhoben habe: Zielinski klage, daß die heutige Generation Cicero nicht mehr beachte, andere beschwerten sich darüber, daß man die Jungen noch immer mit Cicero quäle. Beide Klagen konstatierten das Mißverhältnis zwischen dem Ertrag der Ciceroлектüre und der darauf verwandten Mühe. Was könne aber geschehen, um dasselbe zu beseitigen? Die Humanisten hätten im 16. Jahrhundert diese Lektüre in die Lateinschule aufgenommen, um an Cicero lateinisch sprechen und schreiben zu lehren. Auch den Inhalt habe man geschätzt: so habe Luther Ciceros Ethik der aristotelischen vorgezogen. Diese Geltung Ciceros habe sich erhalten und befestigt bis um die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts. Dann sei der Niedergang gekommen mit dem Vordringen des hellenischen Altertums und seiner Gedankenwelt. Cicero habe verblassen müssen neben Plato und Demosthenes, wie Virgil neben Homer, Seneca neben Sophokles, Livius neben Herodot. Vollends aber hätten Drumann und Mommsen seine historische Größe vernichtet. Das dringe auch in die Schülerkreise ein und schädige den Unterricht selbst solcher Lehrer, die noch Ciceroverehrer geblieben seien. Wie solle man nun also diesem Uebelstande abhelfen? Abschaffen könne man Cicero nicht wegen des Wertes seiner Sprache. Nur aus der klassischen Periode dürfe das Latein stammen, das man lernen müsse; an Cäsar könne man nicht genug lernen, weil seine Schriften sich in einem zu engen Kreise bewegten; Cicero biete aber einen ausreichenden Sprachschatz.

Indes der Inhalt seiner Werke, heiße es, sei eine Qual. Solchem Urteil gegenüber habe man versucht, Cicero wieder zu Ehren zu bringen, so z. B. Schneidewin (über antike Humanität), und O. E. Schmidt habe das für die Politik versucht. Aber die alte Autorität Ciceros lasse sich niemals wiederherstellen. Ein Moralcodex für Gebildete könne z. B. aus Ciceros Officien, wie das im 18. Jahrhundert möglich gewesen sei, jetzt nicht mehr gestaltet werden. Das bewiesen seine Ansicht von den Auspicien, seine Urteile über die Jugenderziehung als eines freien Mannes unwürdige Sache, seine Ansichten über die Art und die Gründe wissenschaftlicher Bildung. Auch als Politiker lasse sich

Cicero nicht wieder zu Ehren bringen und etwa seine Politik als Opportunismus und Nachgiebigkeit im Sinne Bismarcks rechtfertigen, wie dies Schmidt versucht habe. Es gebe keinen größeren Abstand als den zwischen Cicero und Bismarck. Zweimal habe Cicero (nach der Konvention von Luca und nach Pharsalus) gegen sein politisches Gewissen gehandelt. Sein politisches Denken sei unklar gewesen und Unklarheit und Widersprüche zeigten sich auch in seinen philosophischen Schriften.

Aber eben diese Widersprüche seien eine Quelle unerschöpflichen Interesses, sobald man sie historisch und psychologisch zu verstehen suche, sobald man frage, welche geistigen Einflüsse auf Cicero eingewirkt haben möchten, wie er seiner Natur und den Zeitumständen entsprechend darauf habe reagieren müssen. Je deutlicher eine Schrift Ciceros die Antworten auf diese Fragen zu Tage treten lasse, je tiefer sie in seine Persönlichkeit einführe und in den historischen Zusammenhang, um so mehr sei sie zur Schullektüre geeignet.

Zuerst kämen hier die Briefe Ciceros in Betracht, die jetzt mit Recht in die Schullektüre wieder aufgenommen seien. Zwar habe man dabei viel Unnötiges mit in den Kauf zu nehmen, aber nur hier sehe man das Werden seiner Anschauung und seines Verfahrens; Cicero sei die einzige Persönlichkeit des Altertums, der man in dieser Weise menschlich näher treten könne. Man dürfe freilich nicht etwa einen Längsschnitt durch Ciceros Korrespondenz nehmen (von 62—43), sondern eher einen Querschnitt, der dieselbe Sache von verschiedenen Seiten zeige, etwa nach der Art von O. E. Schmidt und mit der Kunst diplomatischer Interpretation.

Weiter seien die Reden in Betracht zu ziehen. Aber hier müsse man Ciceros rhetorische Wirkung und deren Absichten erwägen, die ja nach den verschiedenen von Cicero verfolgten Interessen verschieden seien. Seine Gedanken zu erkennen, sei nicht überall leicht. Für die Schullektüre seien daher die Reden pro Roscio Amerino, de imperio Cn. Pompei und die Verrinen geeignet, weniger pro Murena, wo die eigentliche Absicht des Redners nicht so klar hervortrete. Man solle überhaupt nicht zu viele Reden lesen; ungeeignete kämen auch vor, z. B. die 1. Catilinarische, pro Sestio, wo Ciceros Selbstlob unerträglich sei. In der Prima lese man am besten gar keine Reden mehr, sondern neben den Briefen rhetorische Schriften, wo die Schüler nichts zum Vergleich mit den Griechen veranlasse. Diese Schriften seien zudem das Bedeutendste, was Cicero überhaupt geschrieben habe: er spreche hier aus reicher, noch heute wertvoller Erfahrung. Aber auch hier seien Ciceros Ansichten nicht als autoritativ hinzustellen, sondern psychologisch zu erklären.

Noch mehr sei diese Art der Erklärung erforderlich bei den philosophischen Schriften, deren Wert freilich am meisten bestritten werde. Weißenfels suche sie zu verteidigen, gehe aber darin zu weit. Den Eklektizismus habe er mit Recht in Schutz genommen, doch unbehaglich bleibe die Art, wie Cicero zu vermitteln suche. Immerhin hätten die behandelten Probleme zentrale Bedeutung und vieles sei auch gut behandelt. Durchaus zur Schullektüre seien geeignet Cato maior, Paradoxa, de legibus, de officiis, die Tusculanen, teilweise auch de republica, de natura deorum. Ihre Lektüre könne mit der der rhetorischen Schriften abwechseln.

Psychologische Erklärung und Betrachtungsweise werde jetzt keinen Widerspruch mehr finden. Homer, Sophokles, Plato seien von unvergänglichem Werte; wo bei ihnen diese Erklärungsweise angewandt werde, diene sie dazu, um Werke von unbedingtem Werte dem Verständnis der Gegenwart zugänglich zu machen. Ciceros Werke dagegen hätten keinen unbedingten Wert; bei ihnen habe die psychologische Interpretation, das historische Verstehen daher eine ungleich höhere Bedeutung, mache die Lektüre erst wahrhaft wertvoll. —

Laute Zeichen der Zustimmung begleiteten auch diesen gedankenreichen und durch schöne Form ausgezeichneten Vortrag. G.-R. Jäger verband mit dem Ausdruck des Dankes die Bemerkung, daß, wenn man einen Vergleich ziehen wolle zwischen Cicero und einem Staatsmann unserer Tage, dann Beust es sei, der mit Cicero Aehnlichkeit habe. —

Die Verhandlungen schlossen mit der Verkündigung der neu in den Ausschuß gewählten Mitglieder und mit einem Mittagsmahl, dessen gemütliche Geselligkeit die durch die Tagung geweckten Empfindungen in ernsten wie in heiteren Trinksprüchen ausklingen ließ.

Köln. Professor Dr. Hübner.

Andere pädagogische Frühlingsversammlungen.

Toto mense Aprili nullus fere dies quo non recitaret aliquis. An diese Worte eines bekannten Autors kann man erinnert werden, wenn man die Zahl der Vorträge überschaut, die in diesem Frühjahr auf Versammlungen von Pädagogen in deutschen Landen gehalten worden sind. Am 6., 7., 8. April der achte deutsch-österreichische Mittelschultag, am 14. die 40ste Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner, am 14. und 15. die 13te Versammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins, am 15., 16., 17. der vierte altphilologische Ferienkurs in Bonn, am 17. und 18. die 22ste Generalversammlung des Bayerischen Gymnasiallehrer-Vereins, am 20. die 14te Hauptversammlung des Vereins für Schulreform, am 25. eine Sitzung der Ortsgruppe Hamburg des Deutschen Gymnasialvereins; wozu dann im Mai noch kamen: am 16. die 13te Landesversammlung der württembergischen Gymnasiallehrer und am 24. die zweite Hauptversammlung des Niederrheinischen Zweigverbandes des Allgemeinen deutschen Gymnasialvereins; endlich am 6. Juni die 13. Landesversammlung des badischen Vereins akademisch gebildeter Lehrer.

Ueber alle diese Versammlungen und Verhandlungen einen so ausführlichen Bericht zu bringen, wie oben über die in Düsseldorf und Köln, kann uns natürlich nicht einfallen; doch werden wir aus allen im nächsten Hefte (das im September erscheinen soll) zur Kenntnis unserer Leser bringen, was sie nach unserer Meinung besonders zu interessieren geeignet ist, wozu unter anderem gehört, was über Gesinnung und Stimmung auf der Münchener und der Dresdener Zusammenkunft gesagt werden kann, denen beizuwohnen uns selbst vergönnt war. G. U.

Aus den Verhandlungen des Preußischen Herrenhauses am 2. und 3. April 1903.

Die in den Sitzungen der oben genannten Tage erfolgten Aeußerungen von Mitgliedern der ersten preußischen Kammer und von Regierungsvertretern über Fragen des höheren Schulwesens sind so wichtig, daß wir für angemessen halten, sie zum Teil dem Wortlaut nach, wie er durch das offizielle Protokoll geboten wird, mitzuteilen.

Dr. **Hillebrandt**, Professor des Sanskrit und der vergleichenden Sprachforschung an der Breslauer Universität, Vertreter dieser Hochschule im Herrenhaus, sprach am 2. April dem Kultusminister zunächst den Dank dafür aus, daß er begonnen habe, den humanistischen Unterricht wieder zu verstärken und dem Gymnasium einen Teil der Kraft zurückzugeben, den es im Jahr 1892 verloren habe. Das alte Gymnasium sei durch die starke Verminderung der lateinischen und griechischen Unterrichtsstunden auf ein Niveau zurückgeschraubt worden, auf

dem es ihm unmöglich geworden, seine Pflichten zu erfüllen. Dementsprechend kämen von allen Seiten Klagen über die Unterrichtsergebnisse, von Vertretern der philologischen Fächer an den Universitäten, aber nicht weniger von Theologen beider Konfessionen und von Juristen: bei einem Referendarexamen habe z. B. die Prüfung im römischen Recht abgebrochen werden müssen, weil die Unkenntnis im Verständnis eines ganz einfachen Textes zu groß gewesen sei. Dieselbe Wahrnehmung könne jeder machen, der seine Söhne durch das humanistische Gymnasium gehen lasse: man entdecke da, daß das Lateinische nur mangelhaft, das Griechische noch mangelhafter, vom Französischen nur wenig gelernt werde, und das Englische nähmen nur einige Schüler mit. Der Redner fuhr fort:

Ich will gar nicht verkennen, daß manches Gute durch die Reform von 1892 eingeführt worden ist. Der Unterricht in der neueren Geschichte, die größere Pflege von Leibesübungen sind unzweifelhafte Vorteile, denen aber ungleich größere Nachteile gegenüberstehen, und ich fürchte namentlich, daß eine geringere wissenschaftliche Durchbildung Hand in Hand geht mit der verminderten Kenntnis der Sprachen... Gewiß ist die Grammatik nicht alles, aber sie ist notwendig zum Verständnis, sie hat außerdem eine bildende Kraft, sie befähigt und zwingt den jugendlichen Geist, sich mit verschiedenen kleinen Aufgaben fortwährend zu beschäftigen, und diese Beschäftigung ist ein Exerzitium des Geistes, welches fast unersetzlich ist. Dieser sorgfältigen Politur des Geistes durch das Gymnasium — durch die alten Sprachen und die Mathematik — verdanken wir die große Stellung Preußens in der Wissenschaft. Ich erinnere an die Leistungen auf allen Gebieten der Theologie und Philologie, der Geschichte, der Jurisprudenz, der Medizin bis weit hinein in die Naturwissenschaften. Wenn uns andere Nationen das bisher nicht nachgemacht haben, so kommt es nicht daher, weil sie weniger befähigt sind, sondern weil sie die wissenschaftliche Erziehung des Geistes nicht haben, die die deutschen Gymnasien früher geleistet haben .... Ich erkenne mit Dank an, daß sechs Stunden dem Lateinischen wieder hinzugefügt worden sind; ich möchte aber Seine Exzellenz bitten, daß das Studium des Lateinischen auf den Schulen auch weiterhin sorgfältig ins Auge gefaßt wird und daß inbezug auf die Ergebnisse auch öfter die Fakultäten gefragt werden. Ich fürchte, daß diese zu sehr in den Hintergrund gestellt worden sind. Sie sind am besten in der Lage zu erkennen, wie weit die sprachliche Vorbildung gediehen ist, und ich möchte Exzellenz bitten, wenn es sich erweist, daß das gelernte Latein unzureichend bleibt, dem Unterricht hierin noch weitere Stunden zuzuweisen und namentlich in den unteren Klassen den Unterricht darin zu verstärken, denn gerade in Sexta und Quinta wird mit Vergnügen lateinisch gelernt.

Ich möchte noch auf einen anderen Punkt kommen. Der Allerhöchste Erlaß hat, wie wir mit Dank begrüßen, das Wort multum, non multa in den Vordergrund gestellt. Die Anhänger des humanistischen Gymnasiums, welche die Petition unterschrieben haben, daß die Schüler aller höheren Schulen zu allen Studien zugelassen werden sollten, taten es in der Hoffnung, daß nun die Gymnasien wieder restituiert werden würden zu ihrer alten Kraft und namentlich die Nebenfächer mehr zurückgedrängt, die Hauptfächer mehr hervorgehoben werden würden. Das scheint im allgemeinen bis jetzt nicht der Fall zu sein, wir leben noch vergebens dieser Hoffnung, und es scheint mir, wenn ich recht unterrichtet bin, als wenn die neueste Abiturientenordnung das Siegel nicht unter multum, sondern unter multa drückte. Ich glaube, es würde genügen, wenn alle Schüler sich der mündlichen Prüfung nur in den Hauptfächern unterzögen, nicht in den Nebenfächern. Ich halte es für wünschenswert, daß zum Beispiel in der Geschichte, wo es ja nicht auf einzelne Jahreszahlen, sondern auf die Gesamtanschauung ankommt, die geschichtliche Prüfung den eigentlichen Versetzungen überlassen bleibt. Nach meiner Auffassung hat gerade in dem Gedächtniswerk des historischen Unterrichts ein Teil der Ueberbürdung gelegen — dessen kann man sich aus seiner eigenen Jugend erinnern,

und das kann man auch bei den jetzigen Schülern sehen —, und daher möchte ich bitten, daß die mündliche Prüfung sich in Zukunft auf die eigentlichen Hauptfächer des Gymnasiums beschränkt.

Wie ich in diesem Punkte in Uebereinstimmung bin mit der Rechten dieses Hohen Hauses, so auch in dem Punkt, den ich mir erlauben möchte, noch zu berühren. Denn ich kann nicht schließen, ohne des Reformgymnasiums zu gedenken, welches ja als Experiment angesehen werden muß, und wenn auch gegen diese neue Probe nichts einzuwenden ist, so erscheint doch mir und anderen die rasche Zunahme der Reformgymnasien überaus besorgniserregend. Ich fürchte, daß hier kein „Maulbeerblatt zum Atlaskleide" werden wird; das Reformgymnasium ist gegründet von denjenigen, die wünschen, die humanistische Bildung zu erhalten, und von denjenigen, die sie dauernd zu beseitigen hoffen. Ich glaube, daß die letzteren Recht behalten werden, daß sie die größeren Taktiker sind und die ersteren die größeren Optimisten. In seiner ganzen Anlage drängt, wie mir scheint, das Reformgymnasium zu einer neuen Reform, und es ist ganz gut, wenn es diesen Namen behält, weil es sich weiter wird reformieren müssen. Denn es hat Fehler, scheint mir, aufzuweisen, die in seiner ganzen Konstitution liegen. Zunächst beginnt es ein Jahr, bevor man das Freiwilligenzeugnis erwirbt, mit dem Griechischen, so daß diejenigen, die das Gymnasium vor Obersekunda verlassen, ein Jahr Griechisch unnütz getrieben haben. Man kann niemand vorwerfen, wenn er daraus den Wunsch herleitet, daß das Griechische erst in Obersekunda anfangen soll. Ich halte das für eine logische Forderung, aber selbst Vertreter des Reformgymnasiums haben erklärt, daß es in diesem Falle nicht mehr möglich sein würde, das Griechische in ausreichender Weise als Bildungsmittel zu verwenden.

Als zweiten Fehler der Reformgymnasien bezeichnete der Redner die Organisation des mathematischen Unterrichts, die Verkürzung der ihm gewidmeten Zeit in den oberen Klassen: sie werde dazu führen, daß, um dem Lehrfach die nötige Stundenzahl auf den höheren Stufen wiederzugeben, der humanistische Unterricht dort beschnitten werden würde. So werde das Reformgymnasium, wenn es sich weiter ausbreite, die Brücke werden, von der die humanistische Bildung ins Wasser stürze. Bei dieser Ausführung berief sich Professor Hillebrandt wiederholt auf den Aufsatz des Professor Vogt, Oberlehrers für Mathematik an dem Breslauer Friedrichsgymnasium, dessen Darlegung in der „Monatsschrift für höhere Schulen" nach Redners Meinung hätte berücksichtigt werden sollen: sie erscheint ihm, abgesehen von dem, was an der Verteilung des mathematischen Lehrstoffs auf die verschiedenen Klassen ausgesetzt wird, auch wegen der Beobachtungen bemerkenswert, die V. in Bezug auf die Fortschritte der Reformquarta in der Mathematik und der daneben an derselben Anstalt existierenden, ebenfalls von V. unterrichteten Lateinquarta gemacht hat und die darauf hinauslaufen, daß die Lateinquartaner, obgleich sie wesentlich weniger mathematische Stunden haben als die Reformquartaner, doch erheblich mehr als ihre Kameraden in der Reformabteilung leisten infolge der Auslese und der logischen Schulung, die durch das Latein in der VI. und V. bewirkt worden sind. Der Redner wendete sich ferner gegen die Meinung, daß 6 Jahre Latein dieselbe Frucht tragen könnten, wie 9 Jahre: wenigstens werde das, was bei der letzteren Organisation erworben werde, fester sitzen, als was bei der ersteren. Aus diesen Gründen bittet er die Regierung, daß mit der Gründung von Reformgymnasien langsamer vorgegangen werde: die bestehende Zahl genüge, um Fehler und Vorzüge dieser Schulgattung studieren zu können. — Endlich trägt er die Bitte vor, die Gymnasiallehrer, namentlich in den oberen Klassen, zum Frommen ihrer Wirksamkeit nicht, wie es jetzt vielfach geschehe, mit Unterrichtsstunden zu überbürden. Wenn im Augenblick wegen der Finanzlage die wünschenswerte Entlastung nicht stattfinden könne, so möchte sie für die Zukunft ins Auge gefaßt

werden. Die Gymnasiallehrer seien diejenigen, die die Wissenschaft weiter verpflanzten und in die Provinz verbreiteten, und wenn man auch nicht von Jedem unter ihnen verlangen könne, daß er wissenschaftlich produktiv sei, so sei doch um ihrer Schüler willen zu wünschen, daß Jeder Kenntnis von dem Fortschritt der Forschungen auf dem von ihm vertretenen Gebiete nehme. Dies aber — das ist des Redners Ueberzeugung — ist vielfach in Folge der Ueberlastung mit Unterrichtsstunden nicht möglich.

Am 3. April ergriff zunächst Oberbürgermeister **Fuß** das Wort in der Debatte über den höheren Schulunterricht. Er erklärte seine Uebereinstimmung mit Professor Hillebrandt in der hohen Schätzung der humanistischen Schulstudien. Zwar ein Schwert seien die alten Sprachen nicht mehr für uns, seitdem ihr Gebrauch aufgehört, aber ein guter Wetzstein: ohne tiefere Kenntnis der alten Sprachen innerhalb des in der Schule erreichbaren Zieles laufe man Gefahr, daß uns ein durchdachter Gebrauch unserer Muttersprache nicht mehr in gleichem Maße, wie jetzt, gelinge. Und zugleich schaffe dieser Unterricht den Schülern das Bewußtsein, daß die Entwicklung der Kulturnationen eine kontinuierliche sei, die uns Jetztlebende zu den großen griechischen und lateinischen Denkern und Schriftstellern zurückweise, die das Beste, was auf dem Gebiet des allgemein Menschlichen gedacht werden könne, so fein schon damals gedacht und so herrlich ausgesprochen hätten, wie es heute besser kaum geschehen könne. Daß wir uns dieses Zusammenhanges der ganzen Kulturentwicklungsgeschichte der Menschheit bewußt bleiben, sei eine der höchsten Aufgaben der für diejenigen jungen Leute bestimmten Schulen, die später als führend auf irgend welchen Gebieten geistiger Arbeit und idealer Berufstätigkeit zu wirken hätten. Bis vor kurzem nun hat Redner geglaubt, daß es gelingen könnte, eine Einheitsschule zu organisieren, welche alle diese Schüler umfasse, nachdem längere Zeit in drei getrennten Kolonnen marschiert worden sei, und er mache kein Hehl daraus, daß er nicht mit Freuden den Erlaß begrüßt habe, der die drei verschiedenen Richtungen des höheren Schulwesens als formell gleichberechtigt hingestellt habe. Er stehe aber hinlänglich im praktischen Leben, um zu wissen, daß Schritte dieser Art, einmal getan, nicht wohl zurückgetan werden könnten. In dieser Einsicht habe er es sich nun angelegen sein lassen, für den schönen Traum der Einheitsschule nach Kräften einen Ersatz herbeiführen zu helfen, und auf diesem Wege sei er zu einem Anhänger des sog. Reformschulsystems geworden. Er gebe Herrn Hillebrandt zu, daß die Einführung der Reformschule nicht ein durch die Logik gebotener Schritt war, aber sie sei durch die praktische Notwendigkeit erzwungen worden. Redner denkt dabei an den Mißstand, daß Eltern in höherer sozialer Stellung jedes ihrer Kinder, auch die minderfähigen, zu einem gelehrten Studium oder einem der gleichwertigen Berufe glauben vorbilden lassen zu müssen und daß zugleich Eltern von niedrigerem Bildungsgrad ihren Söhnen gern eine höhere Bildung gönnen und sie deswegen oft trotz unzulänglichen finanziellen Mitteln und auch bei unzulänglichen geistigen Mitteln der Kinder dazu anhalten, in den höheren Schulen Klasse für Klasse abzusitzen. So erklärt sich nach Redners Ansicht die Abneigung, welche vielfach gegenüber den altklassischen Schulstudien zum Ausdruck komme. Dies aber wird, so meint er, mit Einführung der Reformschule anders werden, da die Eltern es nun in der Hand hätten, nachdem sie die Entwicklung der Kinder mit Hilfe der Lehrer in den drei unteren lateinlosen Klassen geprüft, ihre Söhne nicht einem gelehrten Beruf und nicht dem Gymnasium, sondern dem Realgymnasial- oder dem Oberrealschulkurs zuzuweisen. Indes nicht bloß um dieser den Eltern erwiesenen Wohltat willen schätzt Redner das Reformschulsystem hoch, sondern er findet es auch in didaktischer Beziehung vorzüglicher, als das der anderen Schulen, und er führte aus, wie viel besser sich nach seinen in Frankfurt gemachten Beob-

achtungen das Französische für den Anfangsunterricht eigne und welche raschen Fortschritte dort auf französischer Grundlage im Lateinischen in der Tertia gemacht würden. Was das Griechische anbelangt, so meint er, daß die Frage, ob dieses in gleicher Weise vom Reformgymnasium erfaßt werden könne, wie das Lateinische, noch nicht mit Sicherheit und absolut gelöst sei, aber er hoffe, daß dies möglich sein werde, ja daß das logisch Richtige, das Griechische erst in Obersekunda zu beginnen, mit Erfolg werde durchgeführt werden können. So lange diese Aenderung noch nicht vorgenommen, scheint ihm aber das Schicksal der mit dem Einjährigenzeugnis Abgegangenen, die nur ein Jahr Griechisch gelernt hätten, keinen Vorwurf gegen das Reformsystem einzuschließen: denn für die Knaben, die nur mit der Absicht in das Reformgymnasium gingen, jenes Zeugnis zu erhalten, richte man keine solche Schulen ein. Schließlich faßte der Redner seine Meinung dahin zusammen, daß er mit Professor Hillebrandt die Kgl. Staatsregierung bitte, dem humanistischen Gymnasium alten Stils auch fernerhin mit vollem Herzen zur Seite zu stehen und zu verhüten, daß der lateinische und der griechische Unterricht leide, daß er aber im Gegensatz zu dem Genannten wünsche, die Regierung möge nicht etwa die mit den Reformschulen begonnenen Versuche abbrechen oder eindämmen, sondern dieselben in weitestem Maße fortsetzen.

Als Zweiter sprach Professor **Schmoller**, der zunächst gleichfalls seine Uebereinstimmung mit Professor Hillebrandt in der Hochschätzung des humanistischen Gymnasiums erklärte und sich als Anhänger dieses Vorbildungsweges für unsere Beamten, für unsere gesamte höhere Bildung bekannte: er hoffe, daß auch künftig die Mehrzahl der Beamten und Juristen durchs Gymnasium gehen werde; er sage nur, es sei heilsam, daß auch eine Anzahl solcher mit realistischer Bildung daneben existiere. Sodann wandte er sich gegen Hillebrandts Meinung, daß erst seit den in den letzten Jahrzehnten vorgenommenen Aenderungen des Gymnasiallehrplanes Klagen über den Rückgang der lateinischen und griechischen Kenntnisse gehört worden seien; er (Redner) habe solche schon zu Anfang der sechziger Jahre in Halle gehört. Die Abneigung nicht weniger Schüler gegen den altklassischen Unterricht aber leitete Schmoller aus zwei Ursachen ab. Er meint, daß der ganze Lehrbetrieb auf diesem Gebiet seit den 60er und 70er Jahren des v. Jahrh. ein anderer geworden sei. An Stelle einer Lehrergeneration, die Begeisterung für die Realien, die Kulte, den Staat, die Philosophie, die Literatur des Altertums gehabt und hätten erzeugen können, sei eine jüngere Klasse von arbeitsteilig geschulten Philologen, von Spezialisten aller Art ans Ruder gekommen, die nicht mehr fähig gewesen sei, die Jugend für das Altertum und seine Sprachen zu begeistern. Ein Berliner Universitätslehrer habe einmal mit Recht gesagt, es sei für die Entwicklung des preußischen Gymnasialwesens ein Unglück gewesen, daß Lachmann über Boeckh und Niebuhr Herr geworden, die formalistische Richtung über diejenige Philologie, welche die antike Geschichte in den Vordergrund gerückt habe. Eine zweite Ursache aber dafür, daß sich die Neigung der Jugend zu den altklassischen Schulstudien vermindert habe, findet Schm. in den veränderten politischen Verhältnissen, die auch eine Aenderung der Bildungsbedürfnisse veranlaßt hätten. Schließlich erklärte er, daß er wünsche, dem humanistischen Gymnasium bleibe der erste Rang, und daß er überzeugt sei, derselbe werde ihm bleiben, daß er aber daneben sage, es müsse doch nicht Alles über einen Kamm geschoren werden, die heutige Vielseitigkeit des Lebens sei vielmehr schon Grund genug, daß wir mit drei gleichberechtigten Schularten wenigstens einen Versuch machen sollten. Denn um mehr als einen Versuch handele es sich ja nicht, und die Früchte dieses Versuches seien heute noch nicht zu beurteilen, sondern vielleicht in fünf, sechs Jahren. Dann könne wieder davon die Rede sein, ob es wünschenswert sei, etwas zu ändern.

Hierauf sprach sich Ministerialdirektor Dr. **Althoff** in folgender Weise aus:

M. H. Der Allerhöchste Erlaß vom 26. November 1900, der die Grundlage für die Schulreform bildet, geht davon aus und spricht wiederholt die Hoffnung aus, daß nun endlich einmal für einige Zeit unseren Schulen Ruhe gelassen werde, damit sie Zeit haben, sich ungestört zu entwickeln. Ich kann also auch hier nur dringend bitten, nachdem wir zwei Schulreformen und zwei oder noch mehr Schulkonferenzen in den letzten zehn Jahren gehabt haben, daß die Herren, und zwar in dem Sinne, wie das auch Herr Schmoller getan hat, nun einmal unsere Schulen etwas in Ruhe gedeihen lassen, und da kann man noch nicht einmal sagen: quieta non movere, denn das quieta ist noch gar nicht hergestellt, sondern sie müssen erst zur Ruhe kommen. Deshalb würde ich es für bedenklich halten, auf alle die Einzelheiten, die hier vorgebracht sind, — meist technische Detailfragen — hier einzugehen. Gewiß sind dabei viele dankenswerte Anregungen gegeben; m. H., ich kann Sie aber versichern, bei dem, was hier gesagt worden ist, haben wir immer das Gefühl gehabt, repetitio est mater studiorum. Es ist alles schon dagewesen, es sind durchaus keine neuen Gesichtspunkte hervorgetreten, lauter Dinge, die schon fünf- oder sechsmal oder noch öfter auf Schulkonferenzen besprochen wurden. Deshalb ist es nicht nötig, glaube ich, auf alle Einzelheiten einzugehen; nur zwei Punkte will ich herausgreifen.

Herr Dr. Hillebrandt hat gesagt, daß die Leistungen unseres humanistischen Gymnasiums immer mehr abgenommen haben, und er hat sich dafür auf die Erfahrungen der Universitätslehrer berufen. M. H., die beziehen sich alle auf das humanistische Gymnasium, wie es vor der Reform von 1900 war; die jungen Leute, die aus dem inzwischen verstärkten Gymnasium hervorgegangen sind, die sind ja noch gar nicht auf der Universität! M. H., der Allerhöchste Erlaß v. 26. Nov. 1900 hat, indem er die Gleichberechtigung der höheren Schulen anerkannte, zugleich gesagt, daß damit die Möglichkeit gegeben würde, den einzelnen höheren Schulen, dem Gymnasium, dem Realgymnasium und der Oberrealschule, in ihrer Eigenart mehr gerecht zu werden. Dieser Gesichtspunkt ist in den neuen Lehrplänen zur Durchführung gebracht. Es sind namentlich für das Gymnasium die alten Sprachen, insbesondere auch das Lateinische, wesentlich verstärkt worden: letzteres durch die Vermehrung der Unterrichtsstunden von 62 auf 68 und ferner dadurch, daß für Revisionen, Prüfungen vorgeschrieben ist, auf die alten Sprachen und namentlich das Lateinische ganz besonderen Wert zu legen. Wir wollen nun einmal abwarten, wie das wird. Bis jetzt sind Leute, die nach diesen Vorschriften unterrichtet sind, noch gar nicht in die Hände unserer Universitätslehrer gekommen Also ich bitte doch noch einige Jahre anstehen zu lassen; vielleicht läßt sich dann besser über die Sache sprechen. Das ist das eine.

Dann hat Herr Dr. Hillebrandt über die Frankfurter Reformanstalten gesprochen. Auch da, m. H., um das gleich anzuschließen, hat der Allerhöchste Erlaß vom 26. November die Richtschnur angegeben, nach der die Unterrichtsverwaltung gehandelt hat, und zwar aus voller Ueberzeugung. Der Allerhöchste Erlaß sagt: „Die Einrichtung von Schulen nach den Altonaer und Frankfurter Lehrplänen hat sich für die Orte, wo sie besteht, nach den bisherigen Erfahrungen im ganzen bewährt. Durch den die Realschulen mitumfassenden gemeinsamen Unterbau bietet sie zugleich einen nicht zu unterschätzenden sozialen Vorteil. Ich wünsche daher, daß der Versuch nicht nur in zweckentsprechender Weise fortgeführt, sondern auch, wo die Voraussetzungen zutreffen, auf breiterer Grundlage erprobt wird."

Nun, m. H., das ist geschehen, aber übereilt ist man keineswegs vorgegangen. Es giebt gegenwärtig erst zehn Gymnasien nach dem Frankfurter System in Preußen; dazu kommen 28 Reformrealanstalten nach dem Frankfurter und Altonaer System. Nun, die Erfahrungen, die man bisher mit diesen Reformanstalten gemacht hat, insbesondere bezüglich des Lateinischen, sind recht günstig, und es sind uns namentlich aus

Universitäts-Seminarien, von Marburg und Gießen, Mitteilungen geworden, wonach Studenten, die auf dem Frankfurter Goethegymnasium — das ist das älteste Reformgymnasium — ausgebildet sind, sich in den alten Sprachen besonders ausgezeichnet haben. Aus diesen vereinzelten Vorkommnissen zu schließen, würde freilich verfehlt sein; die Sache ist noch nicht ausgetragen. Wir sind der Ansicht, daß die Angelegenheit der Reformanstalten noch in der Schwebe ist, daß es ein Versuch ist, über den wir erst in zehn oder fünfzehn Jahren abschließend urteilen können.

So kann ich mich dahin resümieren, daß das, was Herr Dr. Hillebrandt über das Gymnasium und die mangelnde Gymnasialbildung der jungen Leute, die aus dem Normalgymnasium hervorgegangen sind, gesagt hat, sich nur beziehen kann auf das Gymnasium vor 1900, daß dies also um einige Jahre verspätet ist und daß das, was er in Bezug auf das Frankfurter Gymnasium gesagt hat, um mindestens ebenso viel Jahre verfrüht ist. Wir wollen abwarten, wie sich die Dinge gestalten und wie die Schulen in zehn Jahren aussehen; dann haben sie Ruhe gehabt, sich zu entwickeln, und die Ergebnisse des Versuches mit den Reformanstalten liegen dann vollständig vor. Ich möchte also wirklich bitten, m. H., zugleich in Erinnerung an ein altes Wort Solons, der bekanntlich auch längere Ruhe für die Bewährung seiner Reform haben wollte, daß wir uns auf ein „Reproducatur nach zehn Jahren" verständigen.

Professor **Hillebrandt** bemerkte hiernach, die von dem Allerhöchsten Erlaß in Aussicht gestellte Wiederherstellung der Eigenart des Gymnasiums sei nach Ansicht derer, die, wie er, der humanistischen Richtung angehörten, noch nicht in zufriedenstellender Weise erfolgt. Er betrachte das Plus von sechs Lateinstunden, das dem Gymnasium wieder gegenüber dem Lehrplane von 1892 gegeben sei, nur als eine Abschlagszahlung, die man dankbar annehme, durch die man aber noch nicht wirklich befriedigt sei. Auf die Aeußerungen des Professor Schmoller erwiderte er, daß auch er meine, in der Heranbildung der philologischen Gymnasiallehrer sei gefehlt, das Spezialistentum zu sehr begünstigt worden. Das Wesentlichste aber, was er gegen den heutigen Betrieb des Gymnasiums einzuwenden habe, sei, daß seine Schüler keine Sprache mehr einigermaßen beherrschten, daß es zu keinem wirklichen Können bei ihnen in einer der gelernten Sprachen komme, womit er natürlich noch nicht verlange, daß sie lateinisch zu sprechen oder griechisch zu schreiben vermöchten. Auch früher allerdings seien zweifellos Unsicherheit und Fehler vorgekommen, aber so schlimm, wie jetzt, sei es doch nicht gewesen.

Endlich nahm der Kultusminister Dr. **Studt** zu folgender Aeußerung das Wort:

Ich muß auch den heutigen Ausführungen des Herrn Professor Hillebrandt gegenüber die Kritik, die mein Herr Kommissar an seinen gestrigen Ausführungen geübt hat, in vollem Umfang aufrecht erhalten. Die gegen das gegenwärtige Unterrichtssystem erhobenen Klagen, insbesondere gegenüber den Unterrichtserfolgen der humanistischen Gymnasien, sind teils verspätet, soweit sie sich auf die Zeit vor der Einführung der neuen Lehrpläne beziehen, teils verfrüht, weil die Unterrichtsergebnisse der neuen Lehrpläne noch gar nicht vorliegen und vor allen Dingen noch nicht Abgangsprüfungen an den humanistischen Gymnasien stattgefunden haben, die allein ein zuverlässiges Bild von den Erfolgen des Unterrichts auf Grund der neuen Lehrpläne geben können.

Was mich besonders dazu bewogen hat, noch das Wort zu ergreifen, sind die letzten Ausführungen des Herrn Vorredners, in denen er den gegenwärtigen Zustand des humanistischen Gymnasiums als einen mangelhaften bezeichnet hat, soweit es sich um den Unterricht in den alten Sprachen, also im Griechischen und vornehmlich im Lateinischen handelt. Ich betrachte es gerade als einen besonderen Vorzug und als eine sehr wertvolle Errungenschaft der neuen Schulreform, daß es gelungen ist, den

Charakter des humanistischen Gymnasiums und seine Bedeutung zu stärken. Es gilt dies namentlich auch von dem Lateinischen, wenn man bedenkt, daß gegenüber den früheren Normallehrplänen nunmehr eine Vermehrung der Lateinstunden um wöchentlich sechs stattgefunden hat. Es ist das eine wesentliche Garantie dafür, daß das Unvollständige der früheren Ergebnisse nunmehr einem besseren Zustande weichen wird. Die gutachtlichen Aeußerungen der Provinzialschulkollegien und der sonstigen darüber gehörten Sachverständigen stimmen darin überein, daß in der Tat die Unterrichtsergebnisse im Lateinischen sich jetzt erheblich gebessert haben. Insofern sehe ich vollständig beruhigt in die Zukunft und muß die Befürchtungen des Herrn Vorredners als gegenstandslos bezeichnen. Das wird der Herr Vorredner nicht verlangen können, daß die alten Sprachen, also Griechisch und Lateinisch, in einer Weise auf den humanistischen Gymnasien das Uebergewicht bekommen sollen, daß die anderen gleich wichtigen Gegenstände darunter leiden. Nach dieser Richtung hin justitia distributiva zu üben, war der Ausgangspunkt der Schulreform von 1900, und die Allerhöchste Ordre vom 26. November 1900 hat hierfür maßgebende Direktiven erteilt, die, wie ich glaube, ihre segensreichen Früchte zeitigen werden. Es ist einfach unmöglich, gegenüber den modernen Anforderungen in anderen Fächern, gegenüber dem Umstande, daß auch der fakultative Unterricht im Englischen in den humanistischen Gymnasien seine Berechtigung hat, die alten Sprachen so in den Vordergrund zu stellen, wie dies namentlich in den ersten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts geschah. Wir können unmöglich erreichen, den Schüler in griechischer oder lateinischer Konversation vollkommen auszubilden. Sache derjenigen, welche später im praktischen Leben, in ihrem speziellen Berufe diese Kenntnisse verwerten wollen, ist es, nach dem Abgange von dem Gymnasium die weitere Ergänzung ihres Wissens nachzuholen; dazu ist ein besonderer Lehrgang an den Universitäten gegeben. Aber den Unterricht so zu gestalten, daß eine vollständige Beherrschung der alten Sprachen auf dem humanistischen Gymnasium erreicht wird, ist einfach unmöglich und den Anforderungen des modernen Lebens gegenüber gar nicht durchführbar. Ich tröste mich aber mit der festen Ueberzeugung, daß die Ausgestaltung des Unterrichts in den alten Sprachen an der Hand des gegenwärtig geltenden Lehrplanes eine noch viel vollkommenere werden wird. Es kommt nicht allein an auf die Zahl der Stunden, sondern auch auf das ganze System, die Art des Unterrichts in den alten Sprachen. In dieser Beziehung ist zweifellos eine erhebliche Besserung eingetreten, nachdem es der Unterrichtsverwaltung gelungen ist, auf der Grundlage von vortrefflichen Lehrbüchern auch dieses System zu verbessern.

Nun möchte ich noch gegen die Ausführungen des Herrn Fuß bemerken, daß es der Unterrichtsverwaltung durchaus fern liegt, eine sog. Einheits- oder Normalschule anzustreben und an die Stelle derjenigen Systemteilung zu setzen, die seit einer langen Reihe von Jahren die Grundlage des höheren Unterrichtswesens in Preußen bildet und sich gerade in ihrer eigenartigen Gestaltung und in ihrem Nebeneinanderbestehen, als dem vorhandenen Bedürfnisse Rechnung tragend, vollkommen bewährt hat. Ich würde die Hand dazu nicht bieten können, daß irgendeine Einheitsschule eingeführt würde. Sie mag für die unteren Klassen und für einzelne Schüler Vorteile haben; im allgemeinen aber würde eine derartige Schablonisierung wesentliche Nachteile bringen und zu einer Art Kirchhofsruhe führen, die der bewährten Ausgestaltung unserer höheren Unterrichtsanstalten gegenüber etwas sehr Minderwertiges darstellen würde.

Die vorstehenden Erklärungen des Ministers und des Ministerialdirektors sind es, auf die sich die S. 108 mitgeteilte Resolution bezieht. Wir möchten hier nur zweierlei Tatsächliches zu den obigen Aeußerungen von Mitgliedern des preußischen Herrenhauses hinzusetzen.

Erstens: in Ländern, wo seit längerer Zeit eine Organisation des höheren Unterrichts besteht, nach der die Schüler auf den unseren unteren Gymnasialklassen entsprechenden Stufen noch gleichen Unterricht erhalten und sich noch nicht in Lateinlernende und Lateinlose scheiden, ist die Folge, welche Herr Oberbürgermeister Fuß von solcher Einrichtung erwartet, keineswegs eingetreten: man ist dort sehr weit davon entfernt, daß nur für den Lateinunterricht geeignete Schüler in die lateinische Abteilung übertreten.

Zweitens: die Behauptung des Herrn Prof. Schmoller, daß die mehr auf die Realien gerichtete Lehrweise im lateinischen und griechischen Unterricht an den Gymnasien seit den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts verdrängt worden sei von einem vorwiegend formalistischen Betriebe, ist in ihrer Allgemeinheit entschieden unrichtig, mag sie sich nur auf Preußen oder gar auf ganz Deutschland beziehen. Von denen, die in der Mitte des vorigen Jahrhunderts ein deutsches Gymnasium besucht haben und auch zugleich in der Lage gewesen sind, in den letzten Jahrzehnten von dem Betrieb des klassischen Unterrichts durch Autopsie oder durch Mitteilungen ihrer Söhne genaue Kenntnis zu erhalten, werden umgekehrt Unzählige bezeugen können, daß in der Erläuterung der antiken Schriftwerke aus den realen Disziplinen der Philologie eminente Fortschritte gemacht sind; ja man kann nicht selten (in Gymnasien verschiedener deutscher Staaten) die Beobachtung machen, daß die Behandlung der sogenannten Realien über das dem Verständnis der Schriftsteller dienende Maß weit hinausgeht. Wenn heutzutage oft über Grammatik und sprachliche Uebungen im klassischen Unterricht geseufzt wird, so hat das nicht sowohl den Grund, daß jetzt in dieser Richtung erheblich mehr als früher gefordert würde, sondern den, daß die Vertrautheit mit den Elementen der lateinischen und griechischen Sprache vielfach (aber keineswegs an allen deutschen Gymnasien) in einem Grade zurückgegangen ist, der zu schwierigen Aufgaben macht, was früher mit Leichtigkeit und gern geleistet wurde. G. U.

Eine zweite Erwiderung von Oberlehrer Dr. Thomä.

Wir hatten im letzten Heft des vorigen Jahrgangs S. 222 nicht bloß die Erwiderung des Herrn Dr. Thomä auf eine kurze Bemerkung von uns auf S. 149 des v. J. über einen von ihm in Düsseldorf gehaltenen Vortrag aufgenommen, sondern auch eine Mitteilung von ihm an die Redaktion, wodurch er uns über seine Wirksamkeit belehrte, zum Abdruck gebracht. Wir haben ferner zu näherer Information unserer Leser eine ganze Reihe von merkwürdigen Stellen jenes Vortrags mit genauer Wahrung des Wortlauts mitgeteilt und mit Bezug auf diese Aeußerungen erklärt, daß es uns nicht am Platz zu sein scheine, in eine Diskussion der von Herrn Thomä aufgestellten Behauptungen einzutreten, weil jede Aussicht auf Verständigung fehle. Damit schien uns allen billigen Ansprüchen, die man an eine Redaktion stellen kann, genügt. Aber Herr Thomä findet sich von neuem so angegriffen, fühlt außerdem offenbar so stark das Bedürfnis, mich und die Leser dieser Zeitschrift zu belehren, daß er uns eine längere zweite Erwiderung zusendet. Wir haben zuerst nicht die Absicht gehabt, mit ihr mehrere Seiten zu füllen, schließlich aber gemeint, dem audiatur et altera pars noch einmal entsprechen zu sollen, zumal einige Stellen der zweiten Entgegnung nicht bloß zweifellos wiederum geeignet sind, unseren Lesern einen Genuß zu bereiten, sondern auch noch besser darüber unterrichten können, was sich Herr Thomä und seine Gesinnungsgenossen als Endresultat ihrer Bestrebungen vorstellen. Der Herr Einsender muß uns nur gestatten, daß wir neben ihm mit einigen Anmerkungen ebenfalls zu Worte kommen; zu einer eingehenden Antwort auf seine umfangreiche Erwiderung sehen

wir uns nicht veranlaßt. An zwei Stellen, wo ein so abnormer Ausdruck in seinem Elaborat begegnet, daß jemand meinen könnte, Oberlehrer Thomä werde doch so etwas nicht geschrieben haben, hielten wir für unsere Pflicht, den Setzer und Korrektor durch ein [so] vor dem Verdacht der Nachlässigkeit zu schützen.

G. U.

Sehr geehrte Schriftleitung!

Als dem angegriffenen Teil — Herr Geheimrat Uhlig hält ja seine verurteilende Kritik über meinen Vortrag „Die Naturwissenschaft als Grundlage der allgemeinen Bildung" in Heft 4 des „Humanistischen Gymnasiums" (1902) aufrecht — gestatten Sie mir wohl die Aufnahme [so] einer Abwehr an demselben Orte, an dem der Angriff erfolgt ist.

Den Eingang der Antwort des Herrn Geheimrat Uhlig bildet ein ohne mein Wissen und Einverständnis erfolgter Abdruck des meiner eingesandten Erwiderung beiliegenden Begleitbriefes. Einer Beurteilung dieses Verfahrens enthalte ich mich, da der Gymnasialverein selbst über den Grad zu bestimmen hat, bis zu dem das Taktgefühl in seinem „Organe" entwickelt sein soll. [1]

Aus der nun einmal vorliegenden Veröffentlichung mögen die Leser entnehmen, wie großen Wert ich darauf lege, daß jeder, der zu einer so wichtigen Frage, wie der der allgemeinen Bildung, das Wort nehmen will, auch nachweist, daß er bemüht gewesen ist und Gelegenheit hatte, die Ansprüche, welche die Allgemeinheit an die Bildung stellen muß [so], zu ergründen, wie ich ferner nicht mit blindem Wagemute an diese Aufgabe herangetreten bin, sondern ermutigt durch die Anerkennung meines bisherigen Arbeitens. Welche Stätte dürfte wohl für die Lösung der Aufgabe geeigneter sein, als einer der großen rheinischen Mittelpunkte deutscher Industrie und deutschen Handels, wo sich das Ringen unserer Nation im Wettkampfe der Völker, die Abhängigkeit unseres kulturellen Fortschrittes, insbesondere auch der Pflege von Wissenschaft und Kunst, von dem Erfolge dieses Kampfes, und die Anforderungen, die wir daher, um sie zu seiner Führung geschickt zu machen, an die Erziehung unserer Jugend stellen müssen, sich der Beobachtung am unmittelbarsten aufdrängen?

Was nun unsere Streitsache angeht, so nimmt Herr Geheimrat Uhlig zwar den mich verletzenden Ausdruck zurück [2]; indem er aber auf der darin liegenden Kritik besteht, zeigt er, daß er meine Erwiderung noch nicht ganz richtig aufgefaßt hat. Ich meinte nämlich, wenn ihm der Boden, auf dem der Vortrag stehe, fremd sei, so hätte er nicht nur nicht eine beleidigende, sondern überhaupt keine Kritik üben sollen. Er führt nun einige Stellen meines Vortrages, teils wörtlich, teils ihrem Inhalte nach an; durch die Behauptung, die Verkehrtheit der darin zum Ausdruck kommenden Ansichten sei so groß, daß er eines besonderen Nachweises dafür enthoben sei, sowie durch einige Randbemerkungen verrät er, daß meine Voraussetzung zutrifft. Denn daß die Vielsprachigkeit ein gewaltiges Verkehrshindernis ist, viel bedeutender noch, als die Verschiedenheit der Maße und Münzen, daß durch die Bewältigung dieses Hindernisses eine Unsumme menschlicher Arbeit, den Reibungs- und anderen „Verlusten" bei der Maschine vergleichbar, verloren geht, kann nur der leugnen, dem die Bestimmung und die Anforderungen des Weltverkehrs vollständig fremd sind. Nur wer die Heiligkeit des Feldzeichens für den Soldaten nicht kennt, kann in dem Vergleiche der Sprachen mit Feldzeichen

---

[1] Den Abdruck jenes „an die Schriftleitung des Humanist. Gymnasiums" gerichteten Schreibens, das durchaus nicht den Charakter eines Privatbriefes hat, begleiteten wir mit den Worten: „weil doch wohl dem Schreiber daran gelegen sein muß, daß nicht bloß die Schriftleiter, sondern auch die Leser unserer Zeitschrift über seine Tätigkeit und Bedeutung unterrichtet werden." Meinte Herr Th., daß nur Herr Jäger und ich einer solchen Belehrung bedürften? Oder war ihm nur wichtig, daß wir zwei aufgeklärt würden? Dem widerspräche geradezu das oben Folgende, wo wir erfahren, welch großer Wert von ihm auf einen Nachweis seiner Urteilsbefugnis, wie er in jenem Brief enthalten ist, gelegt wird. So verdient denn der Abdruck des Schreibens von des Schreibers eigenem Standpunkt aus vielmehr Dank. Sollte Herr Th. nachträglich mit der Art seines Kompetenznachweises unzufrieden sein? Aber seine Selbstschilderung lautet doch durchaus vorteilhaft. U.

[2] Ich habe nicht nur das Herrn Th. verletzende Beiwort „lustig" für seinen Düsseldorfer Vortrag zurückgenommen, sondern bin noch weitergegangen und habe den Gegensatz „traurig" dafür gesetzt. U.

eine Herabwürdigung der Sprachen sehen. Und wem die Rolle der Sprachen in unseren heutigen Nationalitätenkämpfen nicht klar geworden ist, an dem müssen die wichtigsten Vorgänge der Gegenwart spurlos vorübergegangen sein. Die einfachsten Grundbegriffe der Biologie aber müssen dem fehlen, der das Gesetz der Arbeitsteilung nicht versteht. Daß letzteres bei Herrn Geheimrat Uhlig zutrifft, beweist er durch die Frage: „Wie stimmt dazu das unmittelbar Folgende?" Vielleicht kann ihn ein Beispiel aufklären: Alle Menschen bedürfen des Brotes zum Leben. (Hier wäre die Frage einzuschalten.) Als die Zeit noch weniger Wert als heute hatte, konnte jeder Einzelne selbst seinen Acker bestellen, sein Mehl erzeugen und sein Brot backen. Heute ist die Arbeitsteilung eingetreten: der eine sorgt für die Erzeugung des Brotes und teilt davon dem anderen mit, der es dafür übernimmt, ersterem von den Früchten seiner, jetzt ungestörten Arbeit, die beispielsweise in der Erforschung des klassischen Altertums bestehen kann, mitzuteilen. Wo ist da ein logischer Fehler?

Diese wenigen Tatsachen genügen vollständig, um zu erkennen, warum Herrn Geheimrat Uhlig „jede Aussicht auf Verständigung fehlt"; die Gebiete sind ihm eben, wie ich behauptet habe, fremd. In einer Einheitsschule in meinem Sinne hätte er sie aber kennen gelernt, auch wenn er später klassischer Philologe geworden wäre. Kann er nun vielleicht einsehen, welchen Wert diese Schule für ein „gegenseitiges Verständnis" haben würde? [3]

Meine religiöse Ueberzeugung ist die weiter naturwissenschaftlicher Kreise und steht auf dem Boden der Verhandlungen der Hamburger Naturforscherversammlung (S. 6). Wenn Herr Geheimrat Uhlig dieselben als sehr lesenswert bezeichnet, wo findet er dann in meinen Ausführungen über Religion die „sehr starken Verkehrtheiten"? [4]

---

[3] Ich bin Herrn Th. ungemein dankbar für die höchst überraschenden Aufklärungen, die er mir über das Gesetz der Arbeitsteilung, die Bestimmung und die Anforderungen des Weltverkehrs, die Heiligkeit des Feldzeichens u. s. w. gegeben hat, und bedauere nur, zu früh geboren zu sein, insofern ich dadurch verhindert worden bin, „eine Einheitsschule in seinem Sinne" zu besuchen. Doch zum Ernst. Ich habe Herrn Th. vorgeworfen, daß er hin- und herschwanke in seinen Aeußerungen über die Frage, ob fremdsprachlicher Unterricht als notwendiger Bestandteil der höheren allgemeinen Bildung angesehen werden soll, und die Berechtigung dieses Vorwurfs liegt auf S. 78–80 seines Vortrags klar zu Tage. Auf der ersten Seite erscheint es ihm als Ideal, daß man keine Fremdsprache zu lernen brauche, und als ein Ideal, dessen Verwirklichung wir schon nahe kommen, ja er zitiert einen Autor, der behauptet habe, daß wir uns jetzt schon die ganze Welt des Wissens mit unserer Muttersprache erobern können. Dann kommen ihm Bedenken, doch sie sind rein praktischer Art und führen ihn noch keineswegs zur Bejahung der eben genannten Frage, sondern zu dem Ausspruch S. 79: ob man aus praktischen Gründen die neueren Fremdsprachen (den Schulunterricht in den alten verwirft er durchaus) als Bestandteile der allgemeinen Bildung in Anspruch nehmen oder sie der Fachbildung zuweisen solle, darüber müsse der Prozentsatz derer entscheiden, die ihrer praktisch bedürften. Einige Zeilen später aber und auf Seite 80 hebt er den Nutzen hervor, den uns die Fremdsprachen als Spiegel unserer eigenen Sprache leisten, ihre Aufgabe, uns über die Eigenart der Muttersprache zu belehren. Es leuchtet ein, daß, wenn dies durch fremdsprachlichen Unterricht geleistet wird, dieser nicht mehr als Bestandteil der Fachbildung, sondern als wichtiges Element der höheren allgemeinen Bildung gelten muß und daß das Prinzip der Arbeitsteilung hier absolut nicht anwendbar ist. Nun wird ja dadurch, daß Jemand einen ganz unverständigen Gedanken hat, noch nicht ausgeschlossen, daß man mit ihm darüber disputiert und daß bei der Disputation sich auch ein Resultat ergiebt. Unerläßliche Bedingung aber, wenn solcher Streit nicht völlig nutzlos verlaufen soll, ist dies, daß der, welcher durch eine Behauptung Anlaß zu dem Disput giebt, wirklich eine bestimmte Meinung über die in Rede stehende Sache hat und seiner Ansicht einen klaren Ausdruck giebt. Diese Bedingung aber ist im vorliegenden Fall von Herrn Th. in auffälliger Weise nicht erfüllt. U.

[4] Mein Ausdruck „sehr starke Verkehrtheiten" (S. 226) bezieht sich, wie jeder Leser, der die Augen aufmacht, sehen kann, auf die von mir in dem unmittelbar vorausgehenden Absatz (S. 225–226) besprochenen Anschauungen und Aeußerungen

Er macht mir ferner einen Vorwurf daraus, daß ich mir ein Urteil darüber erlaube, wie man sich zu den Studien der Philologie, der Theologie, der Jurisprudenz und der Medizin am besten vorbereitet, wie man sie zu treiben hat, und was man zur Ausübung der entsprechenden Berufe braucht, ohne daß ich einen dieser Berufe studiert habe. Da muß ich doch fragen, ob das Studieren eines Faches denn der einzige Weg ist, um ein Urteil über dasselbe zu erlangen. Herr Geheimrat Uhlig führt doch selbst an, daß es Männer gibt, denen ein Lehrfach „durchaus nicht unbekannt ist", obwohl „ihr Forschungsgebiet ein anderes ist": haben diese Männer vielleicht erst eine Zeitlang das Fach studiert und dann umgesattelt? [5] Ich behaupte, daß es für den, der wirklich Belehrung sucht, gar viele Wege sie zu finden gibt. So stand mir zunächst der Weg offen, den schon Sokrates mit Erfolg gegangen ist, die Angehörigen eines Faches, über das ich belehrt sein wollte, einfach zu fragen. Gar manches anregende Gespräch hat mir denn auch wertvolle Anhaltspunkte geliefert. Ergänzt wurden diese durch Aeußerungen aus anderen Berufskreisen über ihre Ausbildungsanforderungen, die ich, wo sie mir in der Literatur aufstießen, sammelte. Ich habe ferner als Student einen regen Verkehr mit Angehörigen aller Fakultäten gehabt und kann mich recht wohl darauf besinnen, worauf es ihnen bei den Examensvorbereitungen hauptsächlich ankam. Bei den Altphilologen kam mir dabei meine eigene Vorbildung zu statten; ergänzend trat meine spätere dreijährige Tätigkeit an einem Gymnasium und ein enger Verkehr mit den philologischen Kollegen dazu. Inbezug auf die Anforderungen des medizinischen Studiums weiter halte ich mich als Naturwissenschaftler auf Grund meines eigenen Studiums zu einem Urteil für berechtigt; denn noch kein Mediziner hat mir abgestritten, daß Medizin Naturwissenschaft sei. Nicht ganz unzuständig glaube ich auch inbezug auf die praktische Theologie zu sein. Als Sohn eines Pfarrers und Bruder eines Pfarrers, verwandt und befreundet mit Pfarrern, kenne ich nicht nur den theologischen Studiengang und die Examensanforderungen, sondern habe auch hinreichend Einsicht in die Erfordernisse des Pfarramtes, die wissenschaftliche Weiterbildung und außeramtliche Nebenbeschäftigung der praktischen Theologen nehmen können. Bei keinem Beruf läßt sich endlich aus seinen Leistungen so leicht ein Urteil über etwaige Mängel in der Vorbildung gewinnen, als bei dem der praktischen Juristen, da die Mängel vielfach materielle Nachteile anderer Personen nach sich ziehen, insbesondere an Orten mit hochentwickelter Industrie und ausgedehntem Handel. Wenn ich in meinem Vortrage hervorgehoben habe, daß die unzureichende Ausbildung der Juristen „noch vor nicht allzu langer Zeit vom Staatssekretär des Auswärtigen beklagt, von namhaften industriellen Körperschaften der Regierung zur Kenntnis gebracht wurde und von hervorragenden Juristen zugegeben wird", so habe ich dafür natürlich Belege.

Daß man antike wie moderne fremdländische Literatur besser durch Lesen des Urtextes kennen lernen kann als durch Uebersetzungen, gebe ich zu, wenn der Leser die fremde Sprache wirklich so beherrscht, daß er die Schönheiten des fremden

---

des Herrn Thomä. Seine freundliche Bereitwilligkeit mitzuhelfen, um die christliche Ethik auf einen höheren Standpunkt zu erheben, — diese Hilfsbereitschaft, die ich S. 224 mit seinen eigenen Worten zur Kenntnis unserer Lehrer gebracht, habe ich mit keinem Epitheton charakterisiert. Das einzige, das mir hier am Platz zu sein schiene, wäre das Beiwort — doch Herr Thomä könnte sich vielleicht wieder verletzt fühlen. U.

[5] Ich hatte mit Bezug auf Unterrichtsfächer der höheren Schulen gesagt: wenn für ein solches voll Begeisterung ein hervorragender Geist eintrete, dessen Forschungsgebiet ein anderes, dem aber jenes Lehrfach nicht unbekannt sei, so habe dies einen höheren Wert, als wenn ein Mann dies tue, dessen Lebensaufgabe die Beschäftigung mit der Wissenschaft sei, aus der das Lehrfach seinen Stoff schöpft; und ich hatte als Beispiele der ersteren Art den Philologen Thiersch und den Historiker Treitschke wegen ihres Eintretens für den mathematischen Unterricht, sowie den Naturforscher Helmholtz wegen seiner Hochschätzung der altklassischen Schulstudien angeführt. Daraus nun, daß ich das Urteil solcher Männer über Unterrichtsgegenstände, die ihnen zwar nicht durch eigene Forschungen, aber durch den Schulunterricht bekannt geworden sind, als sehr beachtenswert bezeichnet habe, zieht H. Thomä den Schluß, daß ich ihm dann doch nicht deswegen, weil er Theologie, Rechtswissenschaft, Medizin, Philologie nicht studiert habe, die Fähigkeit abstreiten dürfe, über die wissenschaftliche Vorbildung der Theologen, Juristen, Aerzte, Philologen zu urteilen! Wunderbare Konfusion. U.

Werkes in einem Zuge genießen kann und sich nicht, wie Matthias (Monatsschr. f. höh. Schulen, Jahrg. 1, S. 5) sagt „über grammatische Schwierigkeiten holpernd und stolpernd" seinen Weg bahnen muß. Die genannte Beherrschung der Fremdsprachen wird aber auf unseren Schulen erfahrungsmäßig nicht erreicht. Mein dem Hrn. G. R. Uhlig wohlbekannter Lehrer des Griechischen hielt es wenigstens bei der Lektüre sophokleischer Dramen für angebracht, uns in den vollen Genuß der Dichtung erst dadurch zu setzen, daß er uns zum Schlusse eine damals als mustergiltig anerkannte Uebersetzung vorlas. Wenn aber dennoch von philologischer Seite daran festgehalten werden sollte, daß zum vollen Verständnis fremdsprachlicher Literatur ein Lesen des Urtextes unumgänglich sei, so verlange ich den Nachweis, daß die gewaltige mit dem Erlernen der Fremdsprachen verbundene Arbeit auch durch einen entsprechenden Erfolg aufgewogen wird; man muß mir bei den Abiturienten des Gymnasiums auffallende Unterschiede im Verständnis griechischer, im Urtext gelesener und Shakespearescher, in der Uebersetzung gelesener Dramen nachweisen; man muß mir zeigen, daß unser Verständnis der Literatur der an unseren Schulen nicht gelehrten Fremdsprachen erheblich hinter dem der französischen, englischen, lateinischen und griechischen Literaturwerke zurücksteht. Kann dieser Nachweis nicht erbracht werden, so ergibt sich, daß das Lesen des Urtextes unwirtschaftlich ist und eine Vergeudung nationaler Kraft bedeutet. [6]

Was nun die Frage der Autoritäten angeht, so habe ich außer der negativen Forderung, er möge keine Autoritäten anführen, auch die positive Forderung, er möge die Unsinnigkeit meiner Behauptungen durch sachliche Darlegungen beweisen, an Herrn Geheimrat Uhlig gerichtet. Ich stellte bereits fest, daß er sein Unvermögen, letztere zu erbringen, bewiesen hat. Wie es aber mit dem Verlaß auf Autoritäten bestellt ist, möge er daraus entnehmen, daß ich gerade eine von ihm angeführte Autorität auch unter den meinigen finde, nämlich Virchow. Die erwähnte Landtagsrede vom 6. März 1889 ist mir nicht zugänglich; es liegt mir aber Virchows Rektoratsrede „Lernen und Forschen" vom Jahre 1892 vor, bei der man doch wohl eingehende Vorbereitung und sorgfältiges Abwägen der Worte voraussetzen darf. Die Grundlage des Lernens und Forschens sieht er in dem Erfassen „der genetischen und kausalen Verhältnisse". Zu diesem Zweck „muß die Aufmerksamkeit auf das historische Geschehen gelenkt werden". „Nichts ist aber so sehr geeignet für eine solche Unterweisung, als die sogenannte Naturgeschichte", „wo die genetischen Vorgänge unmittelbar gezeigt werden können". Die trotzdem bisher zu Tage getretene Bevorzugung des Sprachunterrichtes hat nicht sachliche, sondern historische Gründe. Wenn Virchow dabei u. a. sagt: „Lange Zeit hat der allgemeine Gebrauch der lateinischen Sprache seitens der Gelehrten in bequemster Weise den gelehrten Verkehr aller erleichtert", so dürfte daraus folgen, daß auch er in der Vielsprachigkeit ein Verkehrshindernis gesehen hat. Die historischen Gründe haben heute ihre Berechtigung verloren. „So sind wir mit den klassischen Sprachen an einem Wendepunkte angelangt. Die grammatische Schulung ist nicht dasjenige Hilfsmittel fortschreitender Entwicklung, welches unsere Jugend braucht. Sie erzeugt nicht jene Lust am Lernen, die eine Voraussetzung der selbständigen Fortentwicklung ist; im Gegenteil, es ist offenbar, daß sie für viele Schüler, und vielleicht für noch mehr Eltern ein Gegenstand des Hasses geworden ist. Das Griechische ist schon halb aufgegeben. Niemand denkt mehr daran, die Gesamtheit der Abiturienten soweit vorzubilden, daß sie sich mit selbständiger Lektüre und Erklärung griechischer Schriftsteller beschäftigen können. Die Mediziner hätten anscheinend am meisten Grund zur Trauer, da ihre Wissenschaft die einzige ist, welche sich seit mehr als zwei Jahrtausenden ununterbrochen auf Grund griechischer Schriftwerke entwickelt hat. Aber es läßt sich nicht leugnen, daß Hippokrates und Galenos für die heutige Medizin, wenngleich

---

[6] Dieser Ausspruch ist so herrlich, daß ich nicht umhin kann, ihn in der Anmerkung mit gesperrten Lettern zu wiederholen: „Das Lesen des Urtextes von fremdsprachlichen Literaturwerken ist unwirtschaftlich und bedeutet eine Vergeudung nationaler Kraft." So ist es. Eine Torheit sich einzubilden, daß die anstrengende Bemühung der Schüler um Verständnis und Uebertragung fremdsprachlicher Werke auf Grund erworbener Sprachkenntnis eine ausgezeichnete Verstandesübung sei, oder zu glauben, daß die in unseren Schulen gelernten Fremdsprachen sich nicht bloß lautlich, sondern auch inhaltlich von der Muttersprache unterscheiden und daß deswegen ihr Erlernen, abgesehen von der Kenntnisnahme der Literatur, einen geistigen Gewinn bringt. Ach, wie bös hat sich doch Eduard Zeller in seiner Abhandlung „über die Bedeutung der Sprache und des Sprachunterrichts für das geistige Leben" geirrt. U.

diese voller Pietät an der griechischen Terminologie festhält, so wenige Berührungspunkte bieten, daß ihr Studium für das Verständnis der krankhaften Vorgänge eine minimale Bedeutung hat." Allerdings ist mit der vergleichenden Sprachforschung „das eigentlich genetische Element auch in der Philologie zur Geltung gekommen", kann aber für den Schulunterricht nicht inbetracht kommen. „Gegenwärtig dürfen wir aber darauf hinweisen, daß es andere Lehrgebiete gibt, deren Methoden soweit ausgebildet sind, daß sie das, was nötig ist, vollständig zu erfüllen imstande sind, das sind die Mathematik, die Philosophie und die Naturwissenschaften." „So erklärt es sich, daß die Beschäftigung mit ihnen dem jungen Geiste eine so sichere Vorbildung gewährt, daß er in jeder Fakultät sich mit einiger Leichtigkeit heimisch machen kann." „Daß diese Fächer immer noch nicht die ihnen gebührende Stellung im Unterricht haben, liegt „an dem überwiegend philologischen Bildungsgang" der leitenden Männer. „Unleugbar besteht eine sachliche Differenz inbezug auf die Ansprüche, welche die einzelnen Fakultäten an die Vorbildung der Abiturienten zu stellen haben. Ob eine einzelne Art höherer Schulen diese verschiedenen Ansprüche wird befriedigen können, muß die Zukunft lehren. Aber Eines kann schon jetzt bestimmt ausgesprochen werden. Wenn die klassischen Sprachen nicht mehr imstande sind das einigende Band herzustellen, welches alle die verschiedenen Richtungen zusammenhält, so ist ein Ersatz dafür nur zu finden in jener goldenen Trias von Mathematik, Philosophie und Naturwissenschaften, auf deren Entwicklung die gesamte abendländische Kultur beruht". „In Wahrheit ist die moderne Weltanschauung ganz und gar auf dem Boden der Naturwissenschaften erbaut, und niemand kann im Ernste noch darüber streiten, daß es so sein müsse". Wenn auf unseren Universitäten keine Allgemeinbildung neben der Fachbildung erzielt wird, „so liegt die Schuld daran eben an jener Mangelhaftigkeit der Vorbildung, welche ich zu schildern versucht habe und deren Abhilfe ich von einer genaueren Darlegung der tatsächlichen Verhältnisse erwarte".

Ueber die Endziele dieser Allgemeinbildung läßt sich Virchow deutlicher in der mir vorliegenden Landtagsrede vom 13. März 1899 aus. Nachdem er zunächst den an seinen Examinanden, also Gymnasialabiturienten, beobachteten Niedergang der allgemeinen Bildung beklagt und die Mittel besprochen hat, durch die nach seiner Ansicht die höhere Schule „auf der Höhe derjenigen Bildung" gehalten werden könne, welche einst der Humanismus hervorgebracht hat — u. a. ist ihm die Rückkehr zur Betonung der Grammatik lieber, als die damals stark hervortretende Vernachlässigung derselben — hebt er hervor, daß die klassische Bildung keine unerläßliche Vorbedingung für das Studium, namentlich das medizinische sein könne, wie das erfolgreiche Studium vieler der klassischen Bildung entbehrender Ausländer beweise, warnt dann davor bereits auf den Schulen Zersplitterung nach Berufen eintreten zu lassen und bringt in seinem Schlußwort folgende Sätze: „Wir haben große Fortschritte gemacht, darüber ist kein Zweifel; aber es ist auch kein Zweifel, daß wir in der Lage sind, allmählich verdrängt zu werden von der Position, die ich für die eigentlich starke halte, nämlich daß wir ein einheitlich entstandenes und einheitlich gebildetes und von einheitlichen Grundsätzen durchdrungenes Volk so darstellten, wie wir nach dem letzten Kriege nach außen imponierten". „Aeußere Organisation ist ja etwas sehr Starkes; aber die Einheitlichkeit im Geiste, im Denken, im Empfinden ist noch etwas Höheres". „Und darum, meine Herren, möchte ich Sie dringend bitten: Machen Sie sich wohl klar, daß, wenn wir dieses Jahrhundert schließen, Sie vorbereitet sein müssen, in dem neuen Jahrhundert wiederum eine Position zu schaffen, welche unserem Volke diese starke und einflußreiche Stellung wahrt und ihm zugleich innerlich die Befriedigung gewährt, die ein solcher Zusammenhang darbietet".

Diese Aeußerungen Virchows mögen beweisen, wie unzuverlässig die Berufung auf Autoritäten ist, und wie sehr ich im Rechte war, dieselbe abzuweisen und sachliche Darlegungen zu verlangen. Die Autoritätenfrage könnte damit erledigt sein. [7]

---

[7] Herr Thomä scheint manchmal in der Tat auch nicht recht lesen zu können. Ich habe ausdrücklich erklärt, daß ich selbstverständlich weit davon entfernt bin, die von mir genannten Naturforscher als entscheidende Autoritäten in der vorliegenden Frage anzusehen, und habe lediglich darauf hingewiesen, daß die von solchen Seiten ausgesprochene hohe Schätzung des altsprachlichen Unterrichts eine besondere Bedeutung habe, die Andersgestimmte zum Nachdenken darüber veranlassen sollte, ob nicht die Ursache ihrer anderen Stimmung in ihnen selbst liege. Daß aber auch Virchow zu denen, die dem in Rede stehenden Unterrichtsgebiet eine hervorragende Bildungskraft zuschreiben, gehörte und zwar nicht bloß wegen des Inhalts der

Um aber zu zeigen, daß ich sachlichen Darlegungen nicht wie Herr Geheimrat Uhlig aus dem Wege gehe, will ich auch noch mit einigen Worten auf das „Problem“ eingehen, das er mir stellt. Aeußerungen großer Naturforscher der jetzt vom Schauplatz abgetretenen Generation zu Gunsten des altsprachlichen Unterrichts sind durchaus nicht selten, und ich könnte den angeführten Beispielen noch andere hinzufügen. Diese Beobachtung ist mir aber niemals verwunderlich oder gar als ein Problem erschienen. Es ist psychologisch durchaus richtig, daß jemand die Vorbildung, auf Grund deren es ihm möglich gewesen ist, etwas Tüchtiges zu leisten, so lange als die richtige ansieht, als er Verhältnisse voraussetzt, wie sie in seiner eigenen Jugendzeit bestanden. Nun haben aber gerade die Erfolge jener Naturforscher die Verhältnisse derartig umgestaltet, wie dies kaum je zuvor innerhalb eines Menschenalters geschehen ist. Wie umfangreich ist dadurch nicht schon der naturwissenschaftliche Lehrstoff unserer heutigen Jugend im Vergleich mit demjenigen geworden, den die genannten Männer auf der Schule zu bewältigen hatten. Die Umwälzungen aber im praktischen Leben, welche durch die wissenschaftlichen Erfolge der letzten Generation herbeigeführt wurden, verlangen heute, wenn der Zusammenhang der führenden Stände gewahrt bleiben soll, Unterweisungen der Jugend auf Gebieten, die vor einem Menschenalter kaum dem Namen nach existierten. Die wenigsten unter jenen Naturforschern haben aber neben ihren Forschungen noch Zeit oder Interesse gehabt, wie Virchow, die Umgestaltungen in den Anforderungen des praktischen Lebens zu verfolgen, und fällten daher ihr Urteil auf Grund unrichtiger Voraussetzungen über unsere heutigen Bildungsbedürfnisse. Dazu kommt, daß die Wertschätzung des altsprachlichen Unterrichtes in diesen Urteilen sich vielfach weniger auf das Erlernen der alten Sprachen an sich, als vielmehr auf den Bildungswert der altsprachlichen Literatur überhaupt bezieht. Den letzteren habe ich aber nicht bestritten. [8]

Ich schließe mit der nochmaligen Feststellung, daß Herr Geheimrat Uhlig den Nachweis der Berechtigung seines abfälligen Urteils schuldig geblieben ist. Ich halte

gelesenen Werke, sondern recht sehr auch um der Sprachen willen, das geht nicht ausschließlich, aber am deutlichsten aus jener Rede des Jahres 1889 hervor, die Herr Thomä unberücksichtigt läßt, weil sie ihm, wie er uns mitteilt, nicht zugänglich ist. Ich habe aus ihr im Jahrg. V unserer Zeitschrift S. 133 die bezeichnendsten Stellen angeführt, so die, wo V. davon spricht, wie schmerzlich es ihm wäre, seine lateinischen und griechischen Kenntnisse entbehren zu müssen, und die, wo er die Art der logischen Schulung durch das Erlernen des Lateinischen näher bezeichnet. In demselben Aufsatz habe ich ausführlich die Rede über „Lernen und Forschen“ besprochen, speziell die Behauptungen Virchows über Nachlassen des Lerneifers bei den Studierenden und über den Stand der humanistischen Schulstudien, sowie seine Empfehlung einer größeren Ausdehnung des mathematischen, philosophischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts, wobei ich bezüglich dieser Punkte auf Grundlage von Erfahrungen zu durchaus anderen Ergebnissen als V. gelangte. U.

[8] Ich hatte Herrn Thomä das Problem gestellt: „Wie kommt es wohl, daß sich fast alle wirklich hervorragenden Naturforscher in Deutschland zu einer wesentlich anderen Ansicht bezüglich der Wertschätzung des altsprachlichen Unterrichts bekannt haben, als H. Oberlehrer Thomä?“ Nun hat der Aufgeforderte die Lösung gegeben. Das Problem ist eigentlich gar keines. Es geht ganz natürlich zu. Die großen Naturforscher „der jetzt abgetretenen Generation“, die so entschieden für den klassischen Unterricht eingetreten sind, haben offenbar nicht Zeit oder Interesse gehabt, sich um die veränderten Anforderungen des praktischen Lebens und um unsere heutigen Bildungsbedürfnisse zu bekümmern! Dies nennt Herr Thomä eine sachliche Darlegung. Und unzweifelhaft wird er dieselbe Lösung zur Hand haben bezüglich der jüngeren wie älteren Mediziner, die 1900 sich für die humanistische Vorbildung der Fachgenossen aussprachen, auch bezüglich all der alten und jungen Naturforscher und Mediziner, die die Braunschweiger Erklärung oder die vom Jahr 1888 oder eine der von Universitäten im Jahr 1890 ausgehenden zu gunsten der Gymnasialbildung unterzeichnet haben, auch bezüglich der Nationalökonomen, der Vertreter der Technik und der vielen anderen, deren Namen unter einer jener Erklärungen stehen. Alle diese Männer haben zweifellos nach Herrn Thomäs Ansicht nicht Zeit oder Interesse gehabt, die Umgestaltungen in den Anforderungen des praktischen Lebens zu verfolgen und haben ihr Urteil auf Grund unrichtiger Voraussetzungen über unsere heutigen Bildungsbedürfnisse gefällt. Wir suchen und finden die Lösung des Problems vielmehr in der Person des Herrn Thomä. U.

es daher nach wie vor für die Pflicht der jetzigen Generation von Schulmännern, auf die Entwicklung einer neuen allgemeinen Bildung und einer Einheitsschule im Sinne Virchows mit allen Kräften hinzuarbeiten. Da der in der Virchowschen Rektoratsrede vorausgesehene Zustand, daß die klassischen Sprachen einmal nicht mehr das einigende Band bilden, heute tatsächlich schon besteht — Virchow spricht dies übrigens im Eingange der angeführten Landtagsrede selbst aus — so muß die Grundlage der neuen Allgemeinbildung durch die Virchowsche Trias Mathematik, Philosophie und Naturwissenschaften, das ist aber die Naturwissenschaft im Sinne meines Vortrages, gebildet werden. Die von Herrn Geheimrat Uhlig angeführten Bestrebungen von Schwalbe und Landsberg — und viele andere schließen sich ihnen an — liegen bereits in dieser Richtung; solche Arbeiten müssen wir zuerst tun, da wir das Bestehende doch nicht einfach über Bord werfen können. Nicht aber zu entwickeln, was von heute auf morgen zu geschehen habe, wie wir uns im Rahmen der immer noch unter dem Einfluß des „überwiegend philologischen Bildungsgangs" der leitenden Männer stehenden Lehrpläne einzurichten haben, sondern zu untersuchen, welchen Weg die Entwicklung voraussichtlich nehmen, wohin sie führen wird, das war die Absicht meines Vortrags. [9]

Dr. Thomae.

[9] Dieses prophetische Finale — das sich, nebenbei gesagt, in einer Richtung bewegt, die der seit 1900 von der preußischen Regierung unter Beistimmung von Reformern und Nichtreformern eingeschlagenen diametral entgegengesetzt ist — bezeichnet zugleich das Ende meiner Beschäftigung mit Herrn Oberlehrer Dr. Thomä. Habe ich doch auch schon auf nicht wenige starke Merkwürdigkeiten in der obigen Auseinandersetzung unterlassen zu erwidern, weil mir das zwecklos schien. Er aber wird wahrscheinlich noch lange nicht Schluß machen, während wohl manche seiner Gesinnungsgenossen empfinden werden, daß dieser Streiter sachlich, logisch und stilistisch wesentlich anders gerüstet sein müßte, wenn er ihren Bestrebungen nicht mehr schaden als nützen soll. U.

Literarische Anzeigen.

Meyers Großes Konversations-Lexikon. Sechste gänzlich neubearbeitete und vermehrte Auflage. Bibliographisches Institut. Zweiter Band: Astilbe bis Bismarck. Dritter Band: Bismarck-Archipel bis Chemnitz.

Die großen Fortschritte, die das musterhafte Werk in der sechsten Aufl. gegenüber der fünften macht, sind von uns schon im 4. Hefte des vor. Jahrgangs hervorgehoben worden, und das Lob der Verbesserung gilt nicht nur von den Zusätzen, die die mit Riesenschritten vorwärts eilende Weltgeschichte gebracht hat, sondern ebenso von der Umgestaltung vieler alter Artikel, und insbesondere begrüßen wir die angemessene Kürzung, welche manche von ihnen durch Weglassung von Ueberflüssigem erfahren haben. Die Tugend eines Buches, aus dem man sich rasch über das Wichtigste auf den verschiedensten Gebieten belehren will, besteht ja recht sehr auch in der sorgsamen Beschränkung auf das wirklich Wichtige. Und nie hat doch dies Streben nach größerer Knappheit, so weit wir beobachtet haben, zu Unklarheit geführt, ja nicht bloß Klarheit verbindet sich mit dieser Knappheit, sondern in vielen größeren Artikeln zugleich ein solcher Reiz der Darstellung, daß man dieselben gern zu Ende liest, wenn man auch schon über das, was man zu wissen wünschte, belehrt ist. Uebrigens bezieht sich das „neubearbeitet und vermehrt" gleicherweise auf die Abbildungen, wie auf den Text: auch bezüglich jener hat sich der Verlag nicht bei dem in früheren Auflagen Geleisteten beruhigt, selbst wenn dieses auf den ersten Blick gewiß Jedem zu genügen scheint und wenn die Herstellung desselben mit einigen Kosten verbunden gewesen war. Man vergleiche z. B. die zwei Bildertafeln zu dem Artikel „Blattpflanzen" in der 5. und 6. Auflage. — Eine Art von Dank gegenüber dem, was in solchem Werk dem Publikum geboten wird, besteht unseres Erachtens darin, daß man, wo man noch eine Lücke zu entdecken glaubt, dies mitteilt, damit sie ev. später ausgefüllt wird. Daß wir in dem Artikel über Bildhauerkunst den Namen von Max Kruse trotz seiner hochbedeutenden und ganz eigenartigen Leistungen nicht gefunden haben, müssen wir als Lücke bezeichnen, aber mit dem Bewußtsein, daß der höchste Ruhm, den ein encyklopädisches Nachschlagewerk erreichen kann,

nicht Lückenlosigkeit ist, ein unerreichbares Ideal, sondern daß man sehr selten etwas vermißt. — Eine kleine Nebenfreude hat uns der Umstand bereitet, daß der zweite Band mit Bismarck schließt und der dritte mit Bismarck-Archipel anfängt. Allerdings sind ja die Bandschlüsse und -anfänge Sache des Zufalls, aber schön ist es doch nicht, daß ein Band des bedeutendsten deutschen Wörterbuches mit Biermolke schließt und der folgende mit Biermörder anfängt. U.

Zur Geschichte der Pädagogik.

Monumenta Germaniae paedagogica. Band XXV. **Pestalozzi-Bibliographie.** Die Schriften und Briefe Pestalozzis nach der Zeitfolge, Schriften und Aufsätze über ihn nach Inhalt und Zeitfolge zusammengestellt und mit Inhaltsangaben versehen von **August Israel,** Kgl. Sächsischem Oberschulrat Erster Band: Die Schriften Pestalozzis. Berlin, A. Hofmann u. Comp. 1903. XXXVI und 636 S., Preis 18 Mk.

Mit dem vorliegenden Buch beginnt eine neue Art von Bestandteilen der Monumenta zu erscheinen, die der unermüdliche Karl Kehrbach als „Bibliographien zur Studien-, Unterrichts- und Erziehungsgeschichte in den Ländern deutscher Zunge" bezeichnet. Die hier in Aussicht genommenen Veröffentlichungen entsprechen gewissermaßen auf historischem Gebiet dem, was für die Jetztzeit die Bände des „gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens in den Ländern deutscher Zunge" seit dem Jahr 1896 leisten, auch in der Beziehung, daß dankenswerterweise (wodurch ein bibliographisches Werk nicht den doppelten, sondern den zehnfachen Wert gewinnt) die Aufführung der Schriften und Aufsätze mit Inhaltsangaben versehen sind. Natürlich werden diese Publikationen beschränkt bleiben auf Erscheinungen der hervoragendsten Art in der Geschichte der deutschen Pädagogik, aber für das Studium über sie werden sie für den Forscher eine ungemeine Wohltat sein. Ein Blick in den ersten Band der Pestalozzi-Bibliographie wird dies jedem etwa Zweifelnden beweisen. Zugleich aber hat das hier Gebotene die Bedeutung eines Monuments von wahrhaft erhebender Wirkung für den Mann, an dessen Schriften sich eine so unermeßliche Literatur angeschlossen hat. Unter allen Pädagogikern aller Zeiten dürfte, wenn überhaupt einer, doch nur Herbart sich mit Pestalozzi an Umfang der Wirkung messen. Daß aber Kehrbach für Bearbeitung dieses Stoffes den Mann gewonnen hat, der jedem, der sich mit Pestalozzi, ja jedem, der sich mit Geschichte der deutschen Pädagogik beschäftigt hat, bereits ein hochgeschätzter Helfer gewesen ist, dazu müssen wir ihm wie uns gratulieren.

Denn wahrlich nicht die leichteste Aufgabe Kehrbachs bestand und besteht darin, diejenigen Männer ausfindig zu machen, welche für Bearbeitung der verschiedenen Teile seines unvergleichlich umfangreichen Unternehmens die geeignetsten sind und auch Muße und Neigung besitzen, mitzuarbeiten; und wenn er auch diese Aufgabe bisher vortrefflich gelöst hat, so mag ihm das außer Anderem zur Genugtuung dienen gegenüber den keineswegs bloß auf Unwissenheit beruhenden Angriffen, die er in jüngster Zeit hat erfahren müssen. Undankbarkeit und Negierung von Verdiensten spielen ja auf allen Gebieten des privaten und öffentlichen Lebens seit alter Zeit eine große Rolle: aber wir erinnern uns doch keines Falles, wo in ähnlicher Weise, wie gegen Kehrbach, gegen den Begründer und Leiter eines überaus wichtigen literarischen Unternehmens, der diesem viele Jahre aufreibender Arbeit gewidmet hat, von Solchen vorgegangen ist, die dazu verpflichtet waren, ihn bei den mannigfachen Schwierigkeiten, die er zu überwinden hat, zu unterstützen. Der, welcher eine Streitschrift gegen Kehrbach geschrieben und an eine große Anzahl von Leuten verschickt hat, hat sich Mitte Februar endlich bewogen gefunden, in aller Form zu revozieren und es Ende März auch über sich gebracht, diese Revokation an diejenigen zu verschicken, die die Streitschrift von ihm erhalten hatten. Wenn nun in dem Widerruf die Worte zu lesen sind, daß der Widerrufende weder in der Broschüre noch in sonstigen Aeußerungen die Absicht gehabt habe, die persönliche oder berufliche Ehre des Herrn Professor Kehrbach in irgend einer Weise zu verletzen, so liegt hier ein höchst merkwürdiger Kontrast zwischen Absicht und Wirkung vor. Immerhin ist es gut, daß der Mann zur Besinnung gekommen ist. U.

Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert. Von Dr. **Georg Mertz**, ev. Pfarrer. Heidelberg 1902. Carl Winters Universitäts-Buchhandlung. VII und 681 S.

Das Schulwesen der deutschen Reformation hatten eingehender zuletzt der Eßlinger Seminarrektor Dr. E. Gundert und der Petersburger Dr. Georg Schmid geschildert in der 1889 erschienenen 2. Abteilung des 2. Bandes von der bekannten „Geschichte der Erziehung", die der verstorbene Prälat Dr. Schmid in Gemeinschaft mit andern Gelehrten und Schulmännern begonnen hatte und dann sein Sohn Georg fortgesetzt hat: Gundert hatte die Ansichten und das Wirken von Luther, Bugenhagen, Brenz, Melanchthon, Zwingli, Calvin, — Schmid die vier großen protestantischen

Rektoren des 16. Jahrhunderts und ihre Schulen besprochen. Das oben genannte Werk des evangelischen Pfarrers in dem badischen Dorf Bahlingen, der schon durch frühere auf Geschichte der Pädagogik bezügliche Werke in rühmlichster Weise bewiesen hatte, wie man auch in ländlicher Abgeschiedenheit, entfernt von großen Bibliotheken eine gelehrte literarische Tätigkeit entfalten kann, — dieses Werk hat neben den früheren Bearbeitungen desselben Stoffes seinen eigenartigen Wert. Es schließt sich in dem Charakter der Behandlung seines Themas gewissermaßen an die Monumenta Germaniae paedagogica an, insofern es vor Allem den Zweck verfolgt, urkundliche Belege für die Meinungen der protestantischen Pädagogen und die Einrichtungen der Schulen dieser Konfession im Jahrhundert der Reformation in übersichtlicher, bequem benutzbarer Art zusammenzustellen; und dieser Zweck ist in sehr dankenswerter Weise erreicht. Das alphabetisch angelegte Verzeichnis der Schulmänner der Reformation und ihrer bedeutendsten pädagogischen Schriften, die Uebersicht über die wichtigsten evangelischen gelehrten Mittelschulen, die von 1518 bis 1596 gegründet worden sind, und über die protestantischen Universitäten, ferner die Zusammenstellungen über Unterrichtsfächer, Unterrichtsmethoden, Erziehungsmittel, Lehrer und Schüler werden Jedem willkommen sein, ebenso (wenigstens denen, welchen die Werke von Richter und Vormbaum nicht zur Hand sind) der die evangelischen Kirchen- und Schulordnungen des 16. Jahrhunderts enthaltende Anhang. Auf einzelne strittige Punkte in der Besprechung der prinzipiellen Stellung der Reformation zum Schulwesen und in der Behandlung des Verhältnisses des Gymnasiums zur Reformation einzugehen, ist hier nicht der Ort. Was da etwa verfehlt ist, tut dem Wert des Hauptbestandteils des Werkes durchaus keinen Eintrag. U.

Vincenz Eduard Milde als Pädagoge und sein Verhalten zu den geistigen Strömungen seiner Zeit. Eine kultur- und quellengeschichtliche Einleitung in seine „Erziehungskunde" von Dr. Karl **Wotke**, k. k. Gymnasialprofessor (in Wien). Heft IV der Beiträge zur Oesterreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte, herausgegeben von der österreichischen Gruppe der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, Wien und Leipzig, Wilh. Braumüller 1902. XII und 264 S.

Die Tätigkeit der außerpreußischen Gruppen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte ist hocherfreulich und trägt wesentlich zur Verwirklichung des Kehrbachschen Planes bei. Wenn eine dahin gehende rührige Tätigkeit auch in dem benachbarten Kaiserstaat erwacht ist, so wird dies wohl, abgesehen von dem auch für diese Bestrebungen einsichtsvoll interessierten gegenwärtigen Kultusminister Oesterreichs, dem Mann zu danken sein, dem das obige Werk gewidmet ist, Herrn Hofrat Dr. Johann Huemer. Dasselbe ist allen, welche genauere Kenntnis der Entwicklung der Pädagogik während der ersten Hälfte des verflossenen Jahrhunderts anstreben, dringend zu empfehlen, ja allen, die sich mit kulturgeschichtlichen Studien über diese Zeit beschäftigen: denn es eröffnet vielfach Einblicke in dieser Richtung, die weitaus den meisten Lesern völlig neu sein dürften. Man hat gewöhnlich die Periode bis 1848 in der österreichischen Schulgeschichte als etwas durchaus Unerfreuliches angesehen, und das übrigens sehr verdienstliche Werk von Beer und Hochegger hat diese Meinung nicht beseitigt. Zumal von protestantischer Seite ist gern angenommen worden, daß bis zum Ministerium des Grafen Leo Thun und dem Organisationsentwurf auf pädagogischem Gebiet in Oesterreich durchweg dunkele Nacht geherrscht habe. In dem Wotkeschen Buch empfangen wir nun die fesselnde Schilderung des Lebens und der Anschauungen eines hochstehenden katholischen Geistlichen des Kaiserstaates, der einen bedeutenden segensvollen Einfluß auf das Schulwesen seiner Heimat geübt hat, des ersten Hochschullehrers für Pädagogik in Oesterreich, des ersten bürgerlichen Erzbischofs von Wien (von 1831 bis zu seinem Tode 1853), des ersten österreichischen Verfassers einer allgemeinen Erziehungskunde nach Comenius, und man liest, in welch verehrendem Verhältnis Milde nach seinen Ueberzeugungen zu Plato, Kant, Pestalozzi, Schiller gestanden, wie entschieden er auf die Notwendigkeit einer Hebung der körperlichen Erziehung hingewiesen, welche bestimmende Bedeutung für ihn der „Neuhumanismus" gehabt, und Anderes, was beweist, wie frei er von traditionellen Fesseln war. Konnte doch ein Mann, wie Dittes, einst in einem Vortrag vor den Lehrern Wiens den Ausspruch tun: „Noch heute ist fast alles richtig, was Milde geschrieben hat." Die Erinnerung an einen solchen Mann durch eindringende Studien fester gegründet und durch anschauliche, alle Umstände ins Auge fassende Darstellung weiteren Kreisen vermittelt zu haben, ist kein geringes Verdienst.

Zugleich möchten wir hier auf einen sehr lehrreichen Aufsatz desselben Verfassers hinweisen, den die in Deutschland nicht genug verbreitete Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien im 4. Heft des laufenden Jahrganges gebracht hat und der an eine Ausführung des Buches über Milde anknüpft: „Kant in Oesterreich vor 100

Jahren. Ein Beitrag zur Geschichte der Philosophie in Oesterreich." U.

Zur Erinnerung an Professor **W. C. Sanders** und seine Zeit. Ein Beitrag zur Bremischen Schulgeschichte von Diedr. A. **Noltenius** [Professor am Bremer Gymnasium]. Bremen bei Morgenbesser 1902. 78 S., Preis 1 Mk.

Es handelt sich in dieser ebenso belehrenden wie anmutigen Schrift eines in der Geschichte seiner Heimatstadt und ihrer Familien offenbar in seltener Weise bewanderten Mannes um einen Zeitgenossen Mildes, und die Schilderung vom Leben und Wirken des alten Bremer Schulmannes mit der Biographie des österreichischen Pädagogen zusammen zu halten, wird man um so mehr aufgefordert, als beide Lebensbeschreibungen uns zugleich ein lebendiges Bild von den Schul- und Bildungszuständen geben, zu denen ihre Helden passiv und aktiv in Verhältnis gestanden. Denn es ist ungemein interessant zu sehen, wie es in denselben Jahrzehnten des 18. und 19. Jahrhunderts im Südosten und Nordwesten des Gebietes der deutschen Zunge bezüglich des Unterrichts und der Erziehung aussah, und es ist nützlich, darüber belehrt zu werden, daß die berühmte Hansastadt keineswegs etwa Grund hat, auf die Vergangenheit ihres Schulwesens in jenen Zeiten bei einem Vergleich mit dem österreichischen voll Selbstbewußtsein zu blicken. Das Pädagogium (das reformierte Gymnasium) war, wie uns Noltenius mitteilt, im Jahr 1799 nahe daran, aus Mangel an Schülern einzugehen und die Form des humanistischen Gymnasiums so gefährdet, daß der (1802 verstorbene) Pädagogiarch Büsing alles Ernstes Verwahrung dagegen einlegen mußte, daß Latein fakultativ und Griechisch ganz und gar stiefmütterlich behandelt werde. Um so lichter hebt sich auf solch düsterem Hintergrunde die Gestalt von Sanders ab, der, nachdem er 5½ Jahre eine Privatschule geleitet, 1794 mit 28 Jahren als Kollaborator in das Kollegium der lateinischen Domschule eintrat und von 1817 bis zu seiner Zuruhesetzung im Jahr 1829 Vorsteher der Bremer Gelehrtenschule gewesen ist. Welche Verdienste er sich in diesen Jahren um das höhere Schulwesen seiner Vaterstadt erworben und wie auf Bremen die allgemeinen pädagogischen Strömungen der Zeit wirkten, das versäume man nicht von Noltenius zu lernen. U.

Hermann Schiller als Pädagog. Von Dr. August **Messer,** Oberlehrer und Privatdozent der Philosophie und Pädagogik in Gießen. Sonderabdruck aus den Südwestdeutschen Schulblättern Jahrg. 1902 Nr. 9. In Kommissionsverlag bei Ricker in Gießen, 16 S., Preis 0,60 Mk.

Dieser Beitrag zur jüngsten Geschichte der Pädagogik enthält eine wohldurchdachte Schilderung und Beurteilung des vor einem Jahr von uns geschiedenen Mannes, der mit ungewöhnlicher Arbeitskraft begabt, eine äußerst fruchtbare literarische Tätigkeit sowohl auf dem Gebiete der Erziehungswissenschaft wie auf dem der Geschichte entfaltet hat und zugleich eine wirkungsvolle Energie als Gymnasial- und Hochschullehrer und als Führer für viele junge Lehrer auf ihren ersten beruflichen Wegen. Messers Schrift hält sich bei aller Anerkennung von Schillers großen Talenten und Leistungen durchaus fern von der Unsitte schattenlosen Schilderns. In der letzten Anmerkung wird auch ausdrücklich erklärt: „Schiller soll durch das Gesagte nicht sowohl gepriesen oder getadelt, als in seiner Eigenart gezeichnet werden, was unmöglich ist, ohne auch der Schranken seines Wesens zu gedenken." Befähigt aber war Messer zu solcher Charakterisierung als Schüler des Verstorbenen auf der Universität und im pädagogischen Seminar, zumal er als Seminarist oft die vom Leiter selbst gegebenen Lehrstunden besucht hat.

Auch die Wandlung, die sich in Schillers Verhalten gegenüber gewissen gymnasialpädagogischen Fragen während seiner letzten Lebensjahre vollzog, wird von Messer besprochen. Der Unterzeichnete hat dieselbe recht eigentlich miterlebt. 1882 gehörte Schiller zu denen, die am Schluß der Karlsruher Philologenversammlung (in deren pädagogischer Sektion er mit großer Schärfe für die griechischen Schreibübungen eingetreten war) im Amtszimmer des Geheimrats Wendt zusammenkamen, um über Maßnahmen zur Wahrung der altklassischen Schulstudien zu beraten. Wenn dann 1888 die Heidelberger Erklärung in Gießen 138 Unterschriften von angesehenen Männern der verschiedensten Stände erhielt, so war dies durch Schiller vermittelt. Er gehörte ferner zu denen, die sich im Juni 1890 zur Herausgabe des „Humanistischen Gymnasiums" verbanden und das Vorwort in der ersten Lieferung unterzeichneten; er verfaßte auch wiederholt Besprechungen für die Zeitschrift. Ebenso lud er im Dezember 1890 in Berlin mit 8 anderen zur Gründung des Gymnasialvereins ein und gehörte bis zu seiner Uebersiedelung nach Leipzig im Sommer 1899 zu dessen Vorstand. Damals erhielt ich von ihm ein Schreiben, worin er bat, ihn aus der Reihe der Vorstandsmitglieder zu streichen, weil er nicht mehr in der Lage sei Hessen zu vertreten. Daß er zugleich aus dem Verein ausgetreten sei, erfuhr ich erst später durch unseren Schatzmeister. Eine erste Spur von Verschiedenheit unserer Ansichten erhielt ich 1891 und besprach die Nichtübereinstimmung im II. Jahrgang unserer Zeitschrift S. 164 ff., maß ihr aber keinerlei tiefere Bedeutung bei, zumal nachdem das Heidelberger Gymnasium bei seiner 350jährigen Jubelfeier 1896 von ihm einen Glück-

wunsch erhalten hatte, der die Verteidigung der klassischen Studien durch die Praxis der Anstalt besonders hervorhob. Den Eindruck einer gründlichen Sinneswandlung empfing ich erst durch einen Aufsatz Schillers in der Deutschen Revue vom Dezember 1899 mit dem Titel „Die alte und die neue höhere Schule". Noch stärker trat sie in seinen letzten „Aufsätzen über die Schulreform von 1900 und 1901" hervor.

Als Hermann Köchly von ziemlich radikalen Anschauungen, die er in den vierziger Jahren des vorigen Jahrhunderts in Dresden verfochten hatte, in der Schweiz und dann in Baden allmählich immer konservativer in seiner Anschauung über die Organisation des Gymnasialunterrichtes wurde, z. B. freie lateinische Schreibübungen geradezu befürwortete, so geschah es, wie er selbst erklärte, weil er durch die inzwischen gemachten Erfahrungen eingesehen hatte, daß er früher manches Wertvolle weggeworfen habe. Was aber trieb Schiller auf den umgekehrten Weg? Messer spricht u. a. von psychologischen Erwägungen, die seine pädagogischen Ansichten umgestaltet haben möchten. Wir verstehen nicht, inwiefern so vortreffliche Erfahrungen, wie sie Schiller laut seinem Konstanzer Programm vom Jahr 1875, seinem Gießener v. J. 1877 und seinem Karlsruher Vortrag v. J. 1882 mit Uebungen in der Anwendung der antiken Idiome gemacht hat, durch psychologische Ueberlegungen umgestoßen werden können. Ein Mann wie Otto Willmann kommt vermittelst solcher Reflexionen zum entgegengesetzten Resultat, und von Unzähligen ist in den letzten Jahrzehnten die Erfahrung gemacht, daß das Verlassen des auch von Schiller früher mit Glück angewendeten Verfahrens die unheilvollsten Folgen für das Verständnis der Schriftsteller gehabt hat. Die richtige Erklärung für die Sinnesänderung Schillers scheint mir Messer vielmehr gegen Ende seines Aufsatzes gegeben zu haben, wenn er davon spricht, daß Schiller bei seinem Wirken weniger festen, philosophisch begründeten Idealen folgte, als bedacht war, der Stärke gewisser Zeitrichtungen Rechnung zu tragen, ohne daß er sich um ein Urteil über deren inneren Wert besonders bemüht hätte. Und dies ist, glauben wir, der Dissidenzpunkt, durch den Schiller vom Gymnasialverein gelöst wurde. Indem wir seinen 1899 getanen Schritt und dessen Motiv aufrichtig bedauern, wollen wir aber nicht vergessen, welche reiche Belehrung und Anregung die Pädagogik ihm in ungemein vielen Einzelfragen verdankt. U.

Zur philosophischen Propädeutik.

Hans Cornelius, Einleitung in die Philosophie, Leipzig, B. G. Teubner 1903. XIV und 357 Seiten, Preis 4.80 Mk., geb. 5.60 Mk.

Hans Cornelius will in dem vorliegenden Buche eine widerspruchslose Weltanschauung begründen. Der Weg, den er zu diesem Ziele einschlägt, unterscheidet sich von den zahllosen Versuchen, die seit Anbeginn aller Philosophie, und man könnte hinzufügen, seit den ersten Anfängen religiöser Welterklärung gemacht worden sind, durch die Konsequenz im Festhalten am erkenntnistheoretischen Standpunkt. Die Erkenntnis der Erkenntnis ist der Ausgangspunkt bei allen seinen Folgerungen und Ergebnissen. So führt das Buch die Grundgedanken, die C. in seiner 1897 erschienenen „Psychologie als Erfahrungswissenschaft" aufgestellt hat, in das weite Gebiet der philosophischen Probleme hinein. In jener Psychologie ist ihm — nach dem Vorgang Kirchhoffs auf dem Gebiet der Physik — die einfachste, aber zugleich vollständige Beschreibung der psychischen Tatsachen die beste Erklärung. Wie jener Heidelberger Physiker hält er sich frei von allen metaphysischen und dogmatischen Voraussetzungen. Diese Voraussetzungen findet er aber mit vollem Recht nicht nur in Aufstellung philosophischer und religiöser Systeme, sondern vor allem in den naturalistischen Begriffsbildungen aller Sprachen. Daß diese Begriffsbildungen von ganz bestimmten Auffassungen einer irgendwie gestalteten Weltanschauung ausgehen, daß allenthalben in den Worten naive Hypostasen zum Ausdruck kommen, wie sie einer früheren, vielleicht sehr frühen Anschauung des einzelnen Volkes entsprachen, daß der Mensch, und zwar nicht nur der ungebildete, unbewußt auf Schritt und Tritt unter dem Banne dieser naturalistischen Begriffsbildungen seiner Sprache steht, — das sind Tatsachen, die in den letzten Jahrzehnten in sprachwissenschaftlichen Werken oft genug ausgesprochen worden sind. Daß aber auch die tiefsten Denker immer und immer wieder in oft entscheidenden Gedankengängen diesem Bann und Zwang ihrer Sprache unterliegen, naturalistischen Auffassungen anheim fallen, wo sie es gar nicht merken, weil eben auch sie mit ihren vielleicht schöpferischen Gedanken doch zugleich Geschöpfe ihrer Sprache sind: das in einer Reihe von Fällen nachgewiesen zu haben, ist ein Hauptverdienst des Verfassers des vorliegenden Buches. Philosophie ist ihm Streben nach Klarheit, und klar dasjenige, was einer weiteren Erklärung nicht bedarf. Die relative Unklarheit früherer philosophischer Systeme findet er nicht sowohl in metaphysischen Spekulationen und Dichtungen, die mehr oder weniger auf Glauben Anspruch machen müssen, als vielmehr eben darin, daß naturalistische Begriffe dogmatischen Charakters sich unvermerkt eingeschlichen haben. Es ist von hohem Interesse, dem Verfasser gerade auf diesem Gebiet des Nachweises

solcher dogmatischen Elemente in allen wichtigeren bisherigen Systemen zu folgen; umsomehr als mit dieser kritischen Beleuchtung sich zugleich der Nachweis eines fast organisch notwendigen Zusammenhangs der Entwickelung des philosophischen Denkprozesses der Menschheit verbindet.

Der Grundgedanke des Verfassers ist, daß die Objekte, also die ganze sogenannte objektive Welt, ohne Rest auf die subjektive Welt zurückzuführen sind, und daß gerade die Ergebnisse der heutigen Erkenntnistheorie zu dieser Auffassung der „Dinge" zwingen. Er sieht daher in allen Versuchen, das Verhältnis der subjektiven Welt zur objektiven zu begreifen, nur Lösungsversuche eines Problems, das im Grund gar kein Problem sein kann, nur Scheinproblem ist. Das „Ding an sich als Ursache der Erscheinung" ist ihm nur eine naturalistische Annahme, und so lange auch die erkenntnistheoretische Untersuchung sich von solchen dogmatischen Annahmen nicht befreit hatte, konnte auch sie nach Ansicht des Verfassers zu keinen endgiltigen Ergebnissen führen. Das objektive „Ding" ist „identisch mit dem gesetzmäßigen Zusammenhang der Erscheinungen, die es unseren Sinnen darbietet;" es ist „nicht etwas jenseits der Erscheinung, sondern nur ein Gesetz für die Erscheinungen." Das Kausalgesetz ist nur unsere „Forderung der Einordnung aller Erscheinungen unter konstante empirische Zusammenhänge" und diese Forderung „ist für die Einheit unserer Erfahrung unentbehrlich." Jede wissenschaftliche Behauptung über Eigenschaften der „Gegenstände" ist stets identisch mit einer Abbreviatur für bisher gemachte und zukünftig erwartete Wahrnehmungen.

Von diesem Standpunkt aus ergeben sich bedeutsame Folgerungen für alle Gebiete der Philosophie. Der psychophysische Parallelismus z. B. ist nur die selbstverständliche Folge der Erfahrungen, die uns zum Begriff der physischen Welt und ihrer Zusammenhänge führen. In Bezug auf die Unsterblichkeitsfrage kommt C. genau zu Kantschen Auffassungen: die Wissenschaft kann dem Glauben auf diesem Gebiet keinen Abbruch tun, kann ihn aber auch nicht stützen, höchstens irrtümliche Beweisversuche nach der einen oder anderen Richtung abwehren. Dagegen werden Kants Antinomien der reinen Vernunft unter die Scheinprobleme verwiesen.

Kurze, aber nicht minder auf der gewonnenen Basis konsequent durchgeführte Ausblicke auf den Wertbegriff und das Sittengesetz schließen das gedankenreiche Buch ab. Für die Leser dieser Zeitschrift mag es noch von besonderem Interesse sein, daß C. in Fragen der Ethik und Erziehung aristotelischen Auffassungen nahesteht und in einem Schlußabschnitt über den „Stil des Lebens" Forderungen stellt, die Goethe nicht müde wurde als höchste Ziele und Aufgaben persönlichen Lebens aufzustellen.

Lörrach. **Julius Keller.**

Präludien, Aufsätze und Reden zur Einleitung in die Philosophie. Von **W. Windelband,** Professor an der Universität Straßburg [jetzt an der Universität Heidelberg]. Zweite vermehrte Auflage. Tübingen und Leipzig, Verlag von J. C. Mohr (P. Siebeck), 1903. 396 S., Preis 6.60 Mk., geb. 7.60 Mk.

Daß von diesem in erster Auflage 1883 erschienenen Buch jetzt die zweite herausgegeben ist, darf als sehr erfreulich bezeichnet werden. Doch unseres Erachtens hätten nicht 20 Jahre nach dem ersten Erscheinen vergehen dürfen. Denn der uns dringend notwendigen weiteren Verbreitung des Interesses für Philosophie dienen diese Aufsätze und Reden in ungewöhnlichem Grade, wie ja der genannte Zweck immer eher durch geistvolle und allgemeinverständliche Darstellungen einzelner philosophischer Fragen erreicht werden wird, als durch systematische Werke. „Jeder dieser Essays ist ein Versuch, den Leser von seiner gewöhnlichen Vorstellungsweise her auf einem der vielen dazu offenen Wege, bald indirekt durch die Geschichte, bald direkt durch die Probleme hindurch, in das hunderttorige Theben der Philosophie zu führen", sagt der Verfasser zutreffend in dem Vorwort zu der ersten Auflage, und der Leser und am meisten der bis dahin ganz unphilosophische wird bezeugen, daß dieser Versuch dem Fremdenführer vortrefflich gelungen ist. Als besonderen Vorzug seiner Führung möchten wir bezeichnen, daß der Fremde zwar an die Heiligtümer der Philosophie dicht herangeführt wird, aber doch nie so, daß er das Staunen, die Empfindung des Heiligen verlöre: es ist die richtige Mitte gehalten zwischen esoterischer Darstellung und einer Popularisierung, die den Namen Trivialisierung verdient.

In die Geschichte der Philosophie schlagen ein die Vorträge über Sokrates, Spinoza, Kant und die schöne Rede „Aus Goethes Philosophie", die 1899 aus Anlaß des Straßburger Denkmals für den jungen Goethe entstanden und in der zweiten Auflage hinzugefügt ist. Eine Reihe von Aufsätzen behandeln Fragen der Logik und Ethik, so der ebenfalls jetzt hinzugekommene über „Das Heilige". Gleicherweise ästhetisches und psychologisches, pathologisch-psychologisches Interesse hat der Vortrag „über Friedrich Hölderlin und sein Geschick". Hier berührt Windelband auch pädagogische Fragen, bespricht z. B. die Herrschaft, die der Dilettantismus über die Erziehung durch den in unseren Unterricht eingedrungenen Encyklopädismus gewonnen hat. Wir mögen uns nicht versagen, daraus die folgenden Worte anzuführen: „Am gefährlichsten ist es, wenn mit der Häufung

des bloß zu erlernenden Stoffs eine Einschränkung jener formalen Geistesgymnastik einhergeht, welche wir bisher zu unserem Segen dem Einleben in die Sprache und das Denken der Griechen und Römer verdankten. Jene Männer der Naturforschung, welche diesen Rest gleichmäßiger Bildungsgrundlage in der europäischen Gesellschaft bekämpfen, sollten doch die ersten sein, das sogenannte biogenetische Grundgesetz auch in der Pädagogik anzuerkennen und zu verstehen, daß auch die geistige Lebensbewegung der Menschheit ein Durchlaufen der früheren Bildungszustände als das Natürlichste erscheinen läßt; sie sollten einsehen, daß für den jugendlichen Geist die Bekanntschaft mit einem jugendlichen, einfachen, harmonischen Kultursystem, wie es das griechische ist, immer das Geeignetste bleibt."

Wir dürfen uns in Heidelberg, einem durch philologische Forschung und Lehre geheiligten Boden, Glück wünschen, daß der Mann, der auf den eigensten Wunsch des großen Lehrers der Geschichte der Philosohie berufen worden ist, neben ihm die Philosophie an der Hochschule zu vertreten, in gleichem Maße die Tradition der altklassischen Schulstudien hochhält, wie Kuno Fischer. U.

Zum griechischen Unterricht.

Albert Müller, Das attische Bühnenwesen, kurz dargestellt. Mit 21 Abbildungen. Gütersloh 1902 bei Bertelsmann. 117 Seiten.

Der Verfasser des 1886 erschienenen Lehrbuches der griechischen Bühnenaltertümer gibt in der vorliegenden Schrift eine kurze Darstellung des attischen Bühnenwesens, die den diesen Studien ferner Stehenden, Studierenden, Lehrern, Freunden des Altertums zur Orientierung auf diesem Gebiete sehr willkommen sein wird. Er hat selbstverständlich die reiche Literatur, die seit 1886 erschienen ist, aufs sorgfältigste benützt, und so ist sein neues Buch durchaus nicht ein Auszug aus dem älteren, sondern eine selbständige Leistung. Müller behandelt die Verwaltung des Theaters (Spieltage und Agonen, Vorbereitung, Gang und Abschluß der Aufführungen), das Theatergebäude (ältere Periode, das Dionysostheater), die Bühnenfrage (Standort der Schauspieler und des Chores, Auf- und Abtreten der Schauspieler) und die Elemente der Aufführung (die Schauspieler, der Chor, die Dekoration, die Maschinerie, der Vorhang, das Publikum).

Es ist natürlich nicht alles, was Müller bietet, allgemein anerkannt und unanfechtbar; aber man muß ihm zugestehen, daß er mit großer Sachkenntnis und gutem Urteil überall wenn nicht Sicheres, so doch Annehmbares bietet. Von der Behandlung streitiger Fragen sieht er dem Zwecke des Buches ensprechend ab. Nur in der schwierigsten, in der Bühnenfrage, macht er eine Ausnahme. Er läßt hier auch Dörpfeld, dessen Bedeutung er durchaus nicht unterschätzt, zu Worte kommen, wenn er auch eine abweichende Auffassung vertritt.

Dresden. M. Wohlrab.

Anton Malfertheiner, Realerklärung und Anschauungsunterricht bei der Lektüre der griechischen Klassiker. 1. Teil. Xenophon, Homer, Herodot. Wien 1899.

Der Verfasser hat durch statistische Untersuchungen ermittelt, welche Werke der griechischen Schriftsteller, beziehentlich welche Partien daraus an den österreichischen Gymnasien am meisten gelesen werden und dann die Stellen ausfindig gemacht, die durch vorhandene bildliche Darstellungen erläutert werden können. Nicht mit Unrecht klagt er darüber, daß diese den Zwecken des Unterrichtes nicht immer entsprechen, und hofft, daß die Zukunft noch Besseres biete. Seine Anregungen sind unzweifelhaft sehr verdienstlich; denn ein gutes Bild ist ungleich wirksamer und prägt sich leichter und besser ein als eine noch so eingehende Beschreibung.

Als besonnenen Schulmann zeigt sich der Verfasser insofern, als er vor jeder Uebertreibung des Anschauungsunterrichtes warnt, wozu die Fülle des in gewissen Bilderheften und Atlanten gebotenen Materiales namentlich jüngere Lehrer leicht verleitet, und als er auf die Gefahr hinweist, daß die Schüler durch Aeußerliches und Nebensächliches von dem Eindringen in den Gedankengehalt abgezogen werden. Auch begnügt er sich nicht damit, zu den einzelnen Stellen die zu verwendenden Abbildungen anzugeben, sondern behandelt auch einschlagende allgemeine Gesichtspunkte. So bei Homer die Frage: welche von den ungemein zahlreichen Darstellungen sollen zu seiner Erklärung verwendet werden? Er kommt zu dem Ergebnis: für die Götterbilder die vollendeten Schöpfungen der griechischen Kunst, für die Bauten, Geräte, Waffen, Kleidung, Schmuckstücke die Denkmäler der mykenischen Periode.

Die Schrift sei den Fachgenossen auch in Deutschland als anregend und brauchbar aufs beste empfohlen, zumal da die Bücher, die sie behandelt, auch bei uns vorwiegend gelesen werden. Von Homer enthält sie übrigens nur die Ilias.

Dresden. M. Wohlrab.

Gustav Schneider, Schülerkommentar zu Platons Euthyphron. Leipzig 1902, Freytag. 40 S. 50 Pfg.

Von den kleineren Platonischen Schriften ist Euthyphron die letzte, die in die Schullektüre Eingang gefunden hat. Der

Grund dafür liegt nahe. Während von Apologie und Kriton der Text keine sonderlichen Schwierigkeiten bietet, der Inhalt aber unmittelbar begeisternd wirkt, wird den Euthyphron jeder unbefriedigt aus der Hand legen, dem nur das wörtliche Verständnis erschlossen wird. Man hat den Eindruck, daß es sich in diesem Dialoge um den Begriff Frömmigkeit handelt; was aber sein Verfasser darunter versteht, hat er nicht mit hinlänglicher Deutlichkeit ausgesprochen, und schon der Umstand, daß die Gelehrten darüber verschiedener Meinung sind, weist darauf hin, daß ihn ein Schüler ohne Anleitung schwerlich finden wird. Daraus ergibt sich, daß für diesen Dialog notwendiger als die Beihilfe zum Verständnis des Textes die Erschließung des allgemeinen Gesichtspunktes ist, der den Zugang zur Erfassung des Ganzen eröffnet.

In richtiger Würdigung dieser Sachlage behandelt der vorliegende Schülerkommentar einleitend 1. die Aufgabe und Einheit des Dialoges, 2. die Frage nach den Aufgaben, zu deren Durchführung Gott die Hilfe der Menschen braucht, 3. die Ideenlehre im Euthyphron. Dann erst folgt der Kommentar, der sich an die Textausgabe von A. Th. Christ anschließt. Da sein Verfasser nicht nur Platoforscher, sondern auch Schulmann ist, läßt sich von vornherein erwarten, daß, was er bietet, zuverlässig und zweckmäßig ist. Dieser Erwartung entspricht der Kommentar aufs beste und so kann er für den Schulgebrauch warm empfohlen werden.

Wenn ich früher über die Bestimmung des Dialoges ebenso dachte wie Schneider, so bin ich jetzt insofern anderer Meinung geworden, als ich seinen wesentlichen Zweck in seiner formalen Seite, in der Anleitung zur Begriffsbestimmung suche und annehme, daß der Begriff Frömmigkeit nur als Beispiel verwendet werde. Daß Plato es in der Hauptsache auf seine Definition abgesehen habe, will mir namentlich deshalb nicht einleuchten, weil dazu die eingehende Behandlung der elementarsten logischen Fehler nicht erforderlich gewesen wäre, die für sein in diesen Dingen noch ungeübtes Zeitalter gewiß sehr nötig und förderlich war, wie sie es noch heute für das jugendliche Alter ist. Nur wenn man den Dialog als Anleitung zum Definieren betrachtet, macht er einen durchaus einheitlichen und harmonischen Eindruck.

Dresden. M. Wohlrab.

Euripides, der Dichter der griechischen Aufklärung. Von Wilhelm **Nestle.** Stuttgart bei Kohlhammer, 1901. XI und 595 S., 15 Mk.

Es ist in jüngster Zeit wiederholt der dringende Wunsch ausgesprochen worden, daß die deutschen Gymnasiallehrer in der Lage sein möchten, auch in Zukunft auf dem Gebiete der von ihnen gewählten Wissenschaft nicht bloß zu rezipieren, sondern auch schaffend, fördernd zu arbeiten, so von U. von Wilamowitz und von Ed. Schwartz. In der Tat kann man behaupten, daß das, was Gymnasiallehrer speziell in der klassischen Philologie während des verflossenen Jahrhunderts geleistet haben, einen höchst respektablen Teil von dem ausmacht, was in Deutschland überhaupt in dieser Zeit auf diesem Felde geleistet worden ist. Aber nicht bloß im Interesse der Wissenschaft, sondern auch in dem der Gymnasien scheint uns jener Wunsch wohlberechtigt: denn es kann keinem Zweifel unterliegen, daß derartiges Arbeiten dem Unterrichtsbetrieb wenigstens an solchen Anstalten wesentlich zu gute kommt, die ihre Schüler zum Studium einer Wissenschaft vorbereiten sollen. So muß jede gründliche wissenschaftliche Arbeit eines Gymnasiallehrers doppelt bewillkommnet werden; und noch gesteigert wird die Anerkennung da, wo das Werk unter erschwerenden Umständen zu Stande gekommen ist, wenn die Bearbeitung eines Stoffes, die die Benützung einer reichen Literatur erfordert, an Orten gelingt, die keine für solche Zwecke ausreichende Bibliothek besitzen, und mitten in der Erfüllung von stark anstrengenden Berufspflichten. Zu Werken dieser Art gehört z. B. der Herodian von August Lenz, zu ihnen auch das oben bezeichnete Buch.

Ob die hier vorgetragenen Ansichten durchaus oder doch zum größten Teil die Prüfung bestehen werden, ist allerdings eine andere Frage. Hatte A. W. Verrall in seinem 1895 erschienenen Buch „Euripides the Rationalist" entschieden übers Ziel geschossen, indem er die Schöpfung und Anlage ganzer Dramen des Dichters lediglich aus rationalistischem, glaubensfeindlichem Sinne glaubte erklären zu können, so hat Nestle jetzt in unvergleichlich besonnenerer Weise aufklärerische Anschauungen und Tendenzen in unzähligen einzelnen Stellen nachzuweisen sich bemüht. Er tut dies mit der Annahme, daß, was von solchen Aussprüchen dem Chor, ja auch was einzelnen Schauspielern in den Mund gelegt ist, durchweg die Meinung des Dichters wiedergebe; und hier wird vielfach der Widerspruch gegen Nestles Aufstellungen einsetzen und hat z. T. schon eingesetzt: als gewagt darf besonders die Verwendung von Fragmenten verlorener Tragödien bezeichnet werden, wo doch vielleicht Kenntnis des Zusammenhangs eine andere Auffassung ergeben würde. Aber auch der, welcher in dieser Hinsicht dem Verfasser nicht beistimmt, täte sehr Unrecht, wenn er deswegen der Nestleschen Arbeit einen erheblichen Wert absprechen würde. Die erschöpfende Art, wie aus Euripides' vollständig oder fragmentarisch erhaltenen Werken die dort begegnenden Ansichten über Fragen der Theologie, Physik, Psycho-

logie, Ethik, Politik in übersichtlichster Weise zusammengeordnet sind, verdient allein schon den Dank der Mitforscher, und wo ein Drama des Euripides in der Schule interpretiert wird (was uns neben der Lesung sophokleischer Dramen stets recht sehr wünschenswert und bei guten Klassen auch wohl ausführbar erschienen ist), da wird der Lehrer für seinen Zweck reiche Belehrung aus dem vorliegenden Buch schöpfen können, zumal in einem Index locorum alle behandelten Stellen verzeichnet sind.

Eine besondere Seite der Nestleschen Untersuchungen ist die Ermittelung der Quellen, aus denen die euripideischen Ansichten und Aussprüche herzuleiten sind, der Philosophen, deren Lehren seine Anschauungen beeinflußt haben, ein Thema, das er eingehend in seinen „Untersuchungen über die philosophischen Quellen des Euripides" (im Ergänzungsband 8 des Philologus) behandelt hat und auch dieses höchst anregend, wenn gleich keineswegs einwandfrei. Speziell von den Erörterungen über Euripides' Verhältnis zu Heraklit und Epicharm gilt beides.

Ist diese Abhandlung nur für den Kreis der Fachgelehrten bestimmt, so trägt die Darstellung in dem besprochenen Buch mehr einen für das größere Publikum geeigneten Charakter: begründende Ausführungen sind in die gelehrten Anmerkungen am Schluß des Buchs verwiesen, und die im Text zitierten Euripidesstellen sind in Uebersetzung gegeben, teils in eigener teils in fremder. Gegen diese Uebertragungen ließe sich manches einwenden; doch wollen wir hoffen, daß sie ihren Zweck, auch Nichtfachmänner zur Lektüre des Werkes zu veranlassen, in reichlichem Maße erfüllen und daß auch diese auf umfassenden und gründlichen Studien beruhende Arbeit, wie andere in unseren Tagen erschienene, dazu beitragen wird, das Interesse für die unverwelklichen Erscheinungen des altgriechischen Geisteslebens in weitere Kreise zu tragen. U.

Zum geschichtlichen Unterricht.

Ausgewählte Reden des Fürsten Bismarck, zum Gebrauche für die oberste Stufe höherer Schulen zusammengestellt und mit einem Vorwort eingeleitet von Dr. **August Baumeister**, Kaiserl Ministerialrat z. D., Halle, Buchhandlung des Waisenhauses 1903. Geb. 1,80 Mk.

Baumeister hat diese Sammlung mit einem beredten Aufruf an die Lehrer der obersten Klassen aller höheren Schulen begleitet und mit einer Ansprache an die Schüler dieser Klassen eingeleitet, und die Verlagshandlung hat in dankenswertester Weise den Preis des gut ausgestatteten Werkchens von 247 Seiten so außerordentlich niedrig gestellt, daß auch schwach bemittelte Schülerbibliotheken und Schüler sich in seinen Besitz setzen können: was wir hiermit beiden aufs wärmste empfohlen haben wollen, wie sich gewissermaßen von selbst versteht. Die Auswahl der Reden scheint uns richtig getroffen und den patriotischen Gedanken, der Baumeister zur Herausgabe dieser Sammlung getrieben hat, verstehen wir alle, weil wir ihn teilen. Dem Samenkorn, das hier von der Hand eines patriotischen Schulmannes von hohem Ansehen ausgestreut wird, wünschen wir alles Gedeihen — wir wünschen ihm, daß es wie der gute Same im Evangelium „aufgehe in der Stille." Denn allerdings: einer unmittelbaren Verwendung in der Schule oder auch einer mittelbaren, wie B. in seinem Aufruf sie beschreibt, vermögen wir nicht ohne weiteres beizustimmen. Der Gang des Geschichtsunterrichts für unsere obersten Klassen, den B. in seinem Aufruf vorschlägt: — „Zuerst Darstellung des neuen Deutschen Reiches, Verfassung von 1871; dann zurück zur Schilderung der Zerrissenheit um 1792; Selbstauflösung des alten Reichs, Napoleonische Kriege, Austerlitz und Jena; Befreiungskriege; Bundestag mit Vorherrschaft Oesterreichs; Stagnation, Rivalitäten, Demagogenfurcht; Explosion des Volksgefühls 1848, Verfassung in Preußen; Bismarcks Schulung in Frankfurt, Petersburg, Paris; er wird Mittelpunkt 1862; alles weitere ergibt sich von selbst. Danach würde ich erst in der zweiten Jahreshälfte die Zeit vom Ausgang des dreißigjährigen Krieges bis zur Französischen Revolution, diese eingeschlossen, vortragen und besprechen. Endlich nochmalige Rekapitulation des Ganzen in chronologischer Folge, bis auf die Gegenwart" — dieser Gang widerstreitet dem strengen Begriff von Zweck und Methode des geschichtlichen Unterrichts, den wir uns gebildet haben und festhalten zu müssen glauben. Die zweite propädeutische Wanderung durch das Geschichtsgebiet, welche die Aufgabe des Geschichtsunterrichts in den obersten Klassen unserer Gymnasien bildet, muß den Ereignissen in ihrer tatsächlichen Aufeinanderfolge nachschreiten: nur dies ist Geschichte im strengwissenschaftlichen Sinn, nur so werden die Schüler befähigt, weiterhin mit wachsender Reife die Gegenwart und die großen historischen Mächte und Männer wie Bismarck wirklich zu verstehen, und zu Männern geworden, Gegenwart aus der Vergangenheit, Vergangenheit aus der Gegenwart zu erkennen und zu erklären.

Bonn. O. Jäger.

Die Befreiungskriege 1813—1815, aus Urkunden, Briefen, Tagebüchern und nachträglichen Aufzeichnungen von Augenzeugen beider Parteien dargestellt von **Willi Capelle**. 2 Teile. Berlin, Hermann Paetel. 1902. Geb. je Mk. 1.75.

Der deutsch-französische Krieg 1870/71, wie oben, zusammengestellt durch Hans **Vollmer**. 2 Teile. Geb. je 2 Mk.

Die beiden Werke, gefällig ausgestattet, mit Kartenskizzen versehen, aber Gott sei Dank ohne Bilder, 4 Bändchen mäßigen Umfangs, bilden einen Bestandteil der „Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend begründet von Hans Lorenz und Hans Vollmer." Der Gedanke, die beiden großen Kriege, die wir beide als Befreiungskriege bezeichnen dürfen, wenn auch in verschiedenem Sinne, durch eine gleichartige Behandlung mit einander in nahe Beziehung zu setzen, ist gewiß ein sehr glücklicher, und er ist in beiden Werkchen gleichmäßig gut durchgeführt. Der Krieg von 1813 war das Epos unserer Knabenjahre und diese Lektüre war, soll man sagen, getrübt, soll man sagen, gewürzt durch ein gut Teil Aerger und Ingrimm über die Verkehrtheiten und den Halbverrat, die sich gelegentlich an die Koalitionskriegführung hefteten: man erquickte sich an dem soldatischen Grimm gegen die Diplomatiker, deren Feder verdarb, was das Schwert Blüchers und anderer gut gemacht hatte. Diese Würze fehlt dem Epos von 1870 glücklicherweise: der beneidenswerten Jugend von heute ist hier eine Lektüre bereitet, wie sie im langen Lauf unserer Geschichte keine der vorangegangen Generationen genossen hat. Jene erste Befreiungstat von 1813—15 läuft darüber Gefahr, etwas in der Erinnerung zu verblassen und an ihrer erziehenden Kraft für unsere Jugend einzubüßen: wir dürfen es also geradezu als ein Verdienst der beiden Bücher preisen, daß sie an ihrem Teil dieser Gefahr entgegenarbeiten. Es geschieht in beiden Arbeiten in gleich lobenswerter und geschickter Weise: die große Zeit tritt in einer ununterbrochenen Reihe von gut ausgewählten gleichzeitigen Dokumenten und Kundgebungen aller Art hell ins Licht und diese sind durch eine Erzählung verbunden, die in warmem Ton, aber ohne Heldenphrasen und chauvinistische Gespreiztheit die Ereignisse verstehen lehrt. In der Tat haben die Verfasser sich um unsere Jugend — die Jugend aller Art von Schulen, denn die Darstellung ist nicht bloß für Gymnasialschüler lesbar — wohlverdient gemacht: wir unsererseits wollen uns das Verdienst nicht entgehen lassen, unsere Fachgenossen, namentlich sofern sie Schülerbibliotheken verwalten und auf die Elternhäuser Einfluß haben, mit allem Nachdruck auf diese Bereicherung unserer Jugendlektüre hingewiesen zu haben.

Bonn. O. Jäger.

Mit Schwert und Feder. Erinnerungen aus meinem Leben. Von Justus **Scheibert**, Kgl. Preuß. Major z. D. Mit 4 Skizzen in Steindruck und 6 Textskizzen. Berlin 1902. Bei E. S. Mittler und Sohn, Kgl. Hofbuchhandlung. 344 S.

Auch dies ein Buch zum geschichtlichen Unterricht, aus dem der Lehrer gar manches über die Kriege von 1864, 1866 und 1870/71 und die Personen der hervorragenden Heerführer und ganz neues über den Krieg des Jahres 1863 in dem Land lernen kann, das unserem Interesse immer näher rückt, über den nordamerikanischen Sezessionskrieg. Noch mehr aber denken wir bei diesem Buch an die Sekundaner und Primaner, für die diese Schilderungen eine große Anziehungskraft haben werden. Enthalten sie doch eine Fülle spannend und anschaulichst erzählter Kriegsabenteuer und von Beispielen militärischer Bravour und Geistesgegenwart und dies alles vorgetragen von einer durch und durch gesunden und liebenswürdigen Persönlichkeit.

Es ist ein Leben voll Erlebnissen, das uns hier entgegentritt und das sich jetzt schon über 72 Jahre erstreckt. Nachdem der junge Offizier sich bei drei Feldzügen mit Auszeichnung aktiv beteiligt, einen als kommandierter Zuschauer mitgemacht, wurde er infolge zu großen Freimuts zur Disposition gestellt und ergriff nun statt des Schwertes die Feder, die er in der Tat mit nicht minderem Geschick zu führen wußte: er entwickelte sich bald zu einem der bedeutendsten Militärschriftsteller der Gegenwart.

Wir danken ihm, daß er nach zahlreichen Schriften solches Inhalts uns noch hat einen Einblick in seine persönlichen Schicksale und seine Entwicklung tun lassen und daß er das getan ohne Bitterkeit, zu der er wahrlich Anlaß hatte, ja oft mit sprudelndem Humor, so gleich in dem Abschnitt über sein Schulleben, wie es sich unter dem Szepter eines der energischsten preußischen Schulmonarchen des vorigen Jahrhunderts, seines Vaters, abgespielt hat, dessen Bild dem Unterzeichneten durch des Sohnes Schilderung wieder lebhaft in das Gedächtnis zurückgerufen worden ist. [Nachtrag: Der Sohn verschied am 4. Juli.] U.

Mitteilungen.

Zur Frage der griechischen Chrestomathie.

Auf der rheinischen Direktorenversammlung, die jüngst in Bonn stattfand, wurden folgende Thesen über die griechische Lektüre auf der Oberstufe

und das Wilamowitzische Lesebuch von Direktor P. Cauer verteidigt und nach lebhafter Debatte mit großer Majorität angenommen:

„1. Durch streng historische Betrachtung des Altertums wird der Begriff des Klassischen nicht, wie v. Wilamowitz behauptet, aufgehoben, sondern vertieft und neu belebt.

2. Den eigentlichen Gegenstand der Lektüre im griechischen Unterrichte müssen nach wie vor Stücke in großem Zusammenhang und aus Werken klassischer Art bilden, d. h. aus solchen Werken, in denen ein bedeutender Gehalt sich eine selbständige und eigenartige Form geschaffen hat.

3. Die Abschnitte im zweiten Teile von Wilamowitz' Lesebuch haben fast durchweg nur stoffliches Interesse, sind deshalb entweder der Privatlektüre oder zu gelegentlicher Behandlung denjenigen Lehrfächern zu überlassen, denen sie durch ihren Inhalt angehören.

4. Der erste Teil des Buches bietet nicht einen möglichen Ersatz, aber eine willkommene Bereicherung für die herkömmliche Lektüre der oberen Klassen.

5. Der wissenschaftliche Charakter des Buches wirkt, von manchen Mißgriffen abgesehen, wohltuend und verdient auch von seiten der Schule Beifall, nicht obgleich sondern weil dadurch den Lernenden etwas zugemutet wird.

6. Das ganze Unternehmen des Verfassers ist geeignet die Ueberzeugung zu stärken, daß innerhalb des modernen Bildungswesens das Griechische nicht bloß Anspruch auf Duldung hat, sondern vor anderen Fächern berufen ist eine Kulturmission zu erfüllen.

7. Um das in dem neuen Lehrmittel Gebotene überall voll ausnutzen zu können, würde eine Vermehrung der dem griechischen Unterrichte zugewiesenen Zeit unerläßlich sein."

Wir möchten bei dieser Gelegenheit auch auf die jüngste der uns zu Gesicht gekommenen Rezensionen des Wilamowitzischen Lesebuchs verweisen. Sie steht im Literarischen Centralblatt vom 2. Mai d. J., rührt von H. Stadtmüller her und enthält gegen den Schluß die Sätze: „Im ganzen ist das Lesebuch eine wertvolle Gabe, die dem Gymnasium geboten wird, und wir schließen uns denen nicht an, die es ablehnen. . . . Dem Griechischen im Gymnasium sichern den Bestand seine Autoren, Homer und Sophokles, Herodot und Thucydides, Demosthenes und Plato; dem Gymnasium sie entziehen, bedeutet die Entziehung des Griechischen; mit ihnen und nach ihnen wird ein gutes Lesebuch gute Dienste leisten, ersetzen kann sie kein Lesebuch."

Der Unterzeichnete hat im Frühling des vorigen Jahres in der Neuen preußischen Zeitung vier Artikel über „den griechischen Unterricht und das griechische Lesebuch des Professors U. v. Wilamowitz-Moellendorf" veröffentlicht, in denen er nach Erörterung der verschiedenen Gesichtspunkte, nach denen die Auswahl der griechischen Lektüre im Gymnasium getroffen werden kann und getroffen worden ist, auseinandersetzt, wie nach seiner Ansicht die Durchnahme von Abschnitten des in Rede stehenden Buchs sehr wohl ergänzend zu der sonstigen Lektüre der Gymnasiasten hinzutreten könne.

Uebrigens scheinen uns die Gegensätze, welche bei dem Streit über die neue Chrestomathie zu Tage getreten, in Wirklichkeit keineswegs so schroff zu sein, wie sie sich zum Teil auf dem Papier ausnehmen. Der Autor und, die sein Werk begrüßt haben, sind weit davon entfernt, ein liebevolles Versenken der Schüler in einzelne Autoren, deren Einfluß auf Verstand, Gemüt und Geschmack der Jugend durch lange Erfahrung feststeht, ausschließen zu wollen. Das zeigt beispielsweise die Art, wie v. Wilamowitz in der Junikonferenz über Plato sprach, das zeigen seine Worte über Homer und Herodot in der Vorrede zum Lesebuch. Zweifellos verkennt er auch nicht, daß nur eine monatelang auf einzelne Schriftsteller beschränkte Lektüre die Schüler zu einer größeren Selbständigkeit des Verständnisses und zu einer gewissen Beherrschung des Autors kommen läßt und daß dies von hoher Wichtigkeit für die Entwicklung ihrer Willenskraft und ihres Intellekts ist. Andererseits werden sich die, welche gegen das Wilamowitzische Buch gesprochen haben, gewiß nicht gegen jede Lesung von Bruchstücken prosaischer und poetischer Werke neben der von ganzen Schriften sperren und werden neben dem ethisch-ästhetischen Gesichtspunkt bei der Auswahl der Lektüre auch den historischen gelten lassen und die Pflicht des Gymnasiums nicht bestreiten, den Zusammenhang zwischen der antiken und der modernen Kultur seinen Zöglingen, soweit dies tunlich, durch Lektüre vor Augen zu führen. G. U.

Griechische Abiturientenreden.

Es wird in dem diesjährigen Maiheft der Berliner Monatschrift für höhere Schulen darauf hingewiesen, daß am Goethegymnasium bei dem Schlußakt vor Ostern diesmal auch eine griechische Rede von einem der Abiturienten gehalten worden sei: *Περὶ τῶν παρ' Ἕλλησιν εἰς τὸν Χριστιανικὸν τρόπον εἰρημένων*, und daran die Mahnung für die Gymnasien nach Normalsystem geknüpft, daß sie hingehen und desgleichen tun möchten. Uns ist an dem Betrieb des klassischen Unterrichts am Frankfurter Reformgymnasium stets sehr erfreulich gewesen, daß man die sprachlichen Uebungen in beiden antiken Sprachen bis zum Schluß des Gesamtkurses nicht aufgegeben, sondern eifrig gepflegt hat: wir sehen hierin neben der Tüchtigkeit der Lehrer und dem Eifer der Schüler einen Haupterklärungsgrund für die Leistungen in der lateinischen und griechischen Lektüre. Und ebenso erfreulich ist, daß G. R. Matthias sich wiederholt billigend über solchen Betrieb ausgesprochen hat (in der Junikonferenz äußerte er: „Vor allen Dingen wird es darauf ankommen, durch häufigere Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische die Sicherheit unserer Gymnasialjugend wieder zu festigen und zu kräftigen. Zu empfehlen wird es außerdem sein, daß auch die lateinischen Sprechübungen wieder etwas mehr vorgenommen werden; denn das alte Gymnasium wird sich doch das Recht nicht nehmen lassen und nicht Gefahr laufen wollen, überboten zu werden durch das Reformgymnasium. Am Goethegymnasium zu Frankfurt gedeihen die Sprechübungen tatsächlich in ganz erfreulicher Weise“). Indes möchten wir nicht unerwähnt lassen, daß eine griechische Abiturientenrede doch nichts sei, was an anderen deutschen Gymnasien nicht vorkomme, worin man sich also speziell das Goethegymnasium zum Muster nehmen sollte. Solche Ausarbeitungen werden in St. Afra und Grimma regelmäßig von einem der Abgehenden vorgetragen und auch an anderen Anstalten kommen sie manchmal vor. Zum Beispiel wurde am Heidelberger Gymnasium 1878 über den Inhalt des sophokleischen Aias griechisch gesprochen, 1885 über *ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται* und 1898 *περὶ τῆς φιλίας*. Dabei und bei mündlichen griechischen Inhaltsangaben über Gelesenes während des Unterrichts machte der Unterzeichnete stets die Beobachtung, daß den Schülern die Anwendung des griechischen Idioms nicht schwerer, sondern eher leichter fiel als die des lateinischen. Und Beweis dafür war ihm auch, daß wenn er für einen Ausflug auf die Saalburg einen Cyklus von Reden in verschiedenen Sprachen veranstaltete, sich gern immer Jemand gerade zur Uebernahme der griechischen bereit finden ließ. Damit auch beurteilt werden könne, wie weit so etwas glückte, erlaube ich mir den Eingang einer 1897 gehaltenen Ansprache mitzuteilen, wie er mir in der Niederschrift des Verfassers vorliegt, samt dem falschen Gebrauch des Passivs von *μνημονεύω*.

Ὦ ἄνδρες συμπόται! Πολλῶν θνητῶν ἔτι ἐρίγδουπα ῥεγχόντων ἡμεῖς τήμερον ἤδη πολλὰ στάδια ἀπείχομεν τῆς τε Εἰδελβέργης καὶ — ὃ δὴ πλείονος ἄξιον ἂν εἴη — τοῦ διδασκαλείου. Ἀσπαστὸν γὰρ τοῦτο μάλιστα τῇ ὑστάτῃ τῆς ἑβδομάδος, ᾗ δεῖ ἡμᾶς ἄλλοτε πολλὰ ἀπὸ στόματος εἰπεῖν. Ἐκ τούτου οὖν εὐφραινόμενοι τοῦ προστάτου ἡγεμονεύοντος ἐνθάδε ἤλθομεν ὡς ὀψόμενοι πολλὰ τῶν ἐν Ταχίτῳ ἀνεγνωσμένων. Καὶ ὥσπερ Ναπολέων πάλαι πρὸ τῆς παρὰ ταῖς πυραμίσι μάχης τοῖς στρατιώταις εἶπεν· „Ὦ ἄνδρες στρατιῶται, ἐνθυμεῖσθε, ὅτι τετρακισχίλια ἔτη καταβλέπει εἰς ὑμᾶς“, οὕτως ἡμῖν, ὦ ἄνδρες συμπόται, λέγειν ἔξεστι δισχίλια ἔτη εἰς ἡμᾶς ἀναβλέπειν. Τούτῳ γὰρ τῷ φρουρίῳ καὶ τούτοις τοῖς τείχεσι μιμνησκόμεθα τῶν μὲν Ῥωμαίων πολέμων, τῆς δὲ τῶν Γερμανῶν ἀμύνης, καὶ μνημονευόμεθα, ὅτι ὁ μὲν Ῥωμαῖος ἐνταῦθα ἐν φρουρᾷ ἦν, οἱ δὲ Γερμανοί ποτε, ὡς ἐποίησεν ὁ Μέδμνος, ἀνέβησαν ἐπὶ τὸ τεῖχος καὶ τὸν Ῥωμαῖον καταλαβόντες ᾖδον οὐ παιᾶνα μὲν τοῦ Ὁρατίου, ἀλλὰ τὸ ᾆσμα τόδε τὸ δεινὸν κροτοῦντες·

Εἱλή — εἱλή — εἱλήφαμέν σε ἤδη, ἤδη, ἤδη
σὺν τῇ σχισθείσῃ καμισόλῃ.
σὺ πανοῦργε, σὺ πανοῦργε.

Τοῦτο οἱ παλαιοὶ Γερμανοὶ ᾖδον καὶ τοῦτο τὸ μέλος ἠχεῖ, ὁπόταν οἱ νῦν Γερμανοὶ πίνοντες τὸν κρίθινον οἶνον ἠθροισμένοι ὦσιν, μιμούμενοι τοὺς προγόνους. κτλ.

Verfasser ist, wie nebenbei bemerkt werden mag, nicht ein zum Studium der klassischen Philologie Abgegangener, sondern einer, der sich der Medizin zuwandte; und das Griechische hat ihm dabei nicht geschadet: er hat das Staatsexamen mit Auszeichnung bestanden.

G. U.

Die italienischen Istituti tecnici.

Bezüglich dieser Schulen, die den oberen Klassen unserer Oberrealschulen entsprechen, findet sich in dem Maiheft der Monatschrift für höhere Schulen die Anfrage, wie weit sie wohl mit den genannten deutschen Anstalten in Lehrplan und Lehrzielen übereinstimmen. Bis zu einem gewissen Grade antwortet hierauf ein Aufsatz des Unterzeichneten in Nr. 2 der „Südwestdeutschen Schulblätter" vom Jahr 1900, „die neuere Entwicklung des Realschulwesens in Italien" betitelt. Weiteres wird wohl in einiger Zeit in einer anderen Zeitschrift folgen. Das besondere Interesse, das mir bei meinem letzten Aufenthalt in Italien die italienischen Realschulen einflößten, ergab sich aus dem Umstand, daß dieselben gerade den umgekehrten Weg eingeschlagen, den jetzt unsere Oberrealschulen betreten haben. Denn während diese immer mehr streben eine allgemeine Bildung zu geben und für alle höheren Berufsarten vorzubereiten, wodurch sie in Gefahr kommen ihre Eigenart einzubüßen, haben die italienischen Anstalten in immer höherem Grade den Charakter von Fachschulen angenommen. G. U.

47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner.

Die Versammlung findet Mittwoch den 7. Oktober (Begrüßungsabend Dienstag den 6. Oktober) bis Sonnabend den 10. Oktober d. J. in Halle a. S. statt. Die Versendung des Programms ist erfolgt, weitere Wünsche um Zusendung sind an die Herren Privatdozent Dr. Heldmann (Gütchenstraße 7) oder Oberlehrer Dr. Adler (Franckeplatz 1) zu richten.

Das Präsidium:
W. Dittenberger. W. Fries.

Einladung zur 12. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

Die diesjährige Versammlung des Vereins wird zu Halle a. S. am Tage vor Eröffnung der Philologenversammlung, Dienstag den 6. Oktober, stattfinden.

Zu einer Sitzung des Vorstandes bitten wir dessen Mitglieder sich bereits Montag den 5. Oktober nachmittags 5 Uhr in dem neben der Universität gelegenen Hotel Zur Tulpe einzufinden.

In demselben Gasthof findet Montag abends 8 Uhr die Begrüßung der Vereinsmitglieder statt.

Die Hauptversammlung beginnt Dienstag 9 Uhr morgens im Auditorium IX der Universität.

Zum Hauptverhandlungsgegenstand sind auf der vorjährigen Versammlung die folgenden Thesen über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums bestimmt worden, zu denen von Rektor Dr. Seeliger in Zittau ein Zusatz über den Betrieb der philosophischen Propädeutik, von Oberlehrer Dr. Brandt in Bonn ein solcher über künstlerische Erziehung in Aussicht gestellt ist. Außerdem sind manche Geschäftsangelegenheiten zu erledigen.

Gegen 2 Uhr soll ein gemeinsames Essen, bei dem die Anwesenheit von Damen sehr erwünscht ist, in dem obengenannten Gasthof folgen (das Gedeck ohne Wein zu 3 Mark).

Besonders im Hinblick auf die Wichtigkeit der Verhandlungsgegenstände glauben wir hoffen zu dürfen, daß eine große Anzahl von Vereinsmitgliedern sich zum Gedankenaustausch in Halle zusammenfinden wird.

Auch als Absteigequartier kann das Hotel Zur Tulpe empfohlen werden.

Juni 1903. Oskar Jäger,
z. Zt. erster Vorsitzender.

Einige Sätze über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums.

Das für Preußen ausgesprochene, von dem deutschen Gymnasialverein aufrichtig begrüßte Wort, daß in Zukunft die Eigenart einer jeden der drei höheren Schulgattungen kräftiger zu betonen sei, führt notwendig zu genauerer Erwägung darüber, worin die Eigenart des humanistischen Gymnasiums bestehe und wie sie in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen zur Geltung zu bringen sei. Der Unterzeichnete hatte das Ergebnis seiner Ueberlegung schon der vorjährigen Versammlung in einigen Sätzen vorgelegt. Da sich aber zur Debatte über dieselben damals die Zeit nicht mehr fand, wurde bestimmt, daß die Diskussion in Halle stattfinden solle. Ich habe inzwischen alle Vorstandsmitglieder und einige andere Hauptvertreter unserer Bestrebungen gebeten, mir freundlichst ihre Meinung über die von mir aufgestellten Thesen zu sagen. Von der großen Mehrzahl ist mir volle Beistimmung auch im Einzelnen ausgesprochen worden. Die Vorschläge zur Abänderung dieser und jener Stelle, die mir von einigen Seiten zugingen, habe ich zum Teil dankbar benutzt, zum Teil werde ich mir erlauben sie in der kurzen Begründung meiner Sätze, die ich der Debatte vorauszuschicken habe, mitzuteilen. Der Wunsch, nicht viel Zeit für die Begründung zu brauchen und der Diskussion zu rauben, hat die nicht übliche Ausführlichkeit der Thesen veranlaßt.

G. Uhlig.

1. Das Gymnasium hat nach wie vor den Zweck zu verfolgen, seine Schüler zur Erfassung der verschiedenen auf den Universitäten gelehrten Wissenschaften zu befähigen. Von der Verfolgung dieses Ziels darf es sich auch nie durch Rücksicht auf die Schüler ablenken lassen, die von einer oberen oder mittleren Klasse zu einem Berufe übergehen, für den Universitätsstudien nicht erforderlich sind.

2. Der Aufgabe, die für Erfassung einer Wissenschaft notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln, dient am besten ein Unterrichtsplan, der ein Gebiet von unten auf zum Hauptarbeitsgebiet macht und zwar eines, dessen Bewältigung energische Anspannung der jugendlichen Kräfte erfordert. Durch keine noch so kunstvolle Verknüpfung der verschiedenartigen Unterrichtsstoffe unter einander kann die Wirkung solcher Lehrplangestaltung ersetzt werden.

3. Wenn das Gymnasium als das Gebiet, auf dem seine Zöglinge vorzugsweise zu arbeiten haben, das der klassischen Sprachen festhält, so ist dies abgesehen von dem kräfteanstrengenden und kräftebildenden Charakter dieses Unterrichtsfaches in dem engen Zusammenhang der modernen Wissenschaften und unserer gesamten Kultur mit dem griechischen und römischen Altertum begründet, sowie in der Tatsache, daß der wichtigste Schlüssel, um den Zugang zum geistigen

Leben eines Volkes zu erschließen, die Kenntnis seiner Sprache ist. Und indem der Schüler sich Bekanntschaft mit dem klassischen Altertum aus den Originalen literarischer Quellen erarbeitet, wird er zugleich auf den Weg quellenmäßiger Erkenntnis und wissenschaftlichen Arbeitens geleitet.

Keineswegs aber soll mit der Bezeichnung des klassischen Unterrichts als Hauptarbeitsgebietes der Gymnasiasten der hohe Wert geleugnet werden, den andere Lehrfächer für die vom Gymnasium zu lösende Aufgabe haben: besonders die Mathematik und Unterrichtsgegenstände, welche die Gabe der sinnlichen Beobachtung auszubilden vermögen, bieten wichtige Ergänzungen dessen, was das Lateinische und das Griechische für die dem Gymnasialzweck entsprechende Entwicklung der Geisteskräfte der Schüler zu leisten im Stande sind.

4. Der Aufgabe des Gymnasiums widerstreitet es durchaus, sich im klassischen Unterricht mit dilettantischem Treiben und Wissen der Schüler zu begnügen. Was durch ihn erzielt werden soll, kann nur erreicht werden, wenn die Gymnasiasten so weit in ihren sprachlichen Kenntnissen gefördert werden, daß sie eine gewisse Selbständigkeit im Verständnis der Schulschriftsteller gewinnen. Das hierzu erforderliche Einleben in die von den neueren so stark abweichenden alten Sprachen, das zugleich für die Verstandesentwicklung, insbesondere für Klärung der Begriffe, wertvoll ist, wird am sichersten durch Uebungen in Anwendung des Lateinischen und Griechischen, die auf allen Stufen vorzunehmen sind, erreicht.

5. Jede Beschränkung des lateinischen Unterrichts, die es unmöglich macht, die Schüler hier zu einem erfreulichen Grade des Könnens und Verstehens zu führen, trifft den Lebensnerv des humanistischen Gymnasiums. In durchaus nicht geringerem Maße aber gilt dies von der Einengung des griechischen Unterrichts oder von dem Aufhören allgemeiner Verpflichtung der Schüler zur Teilnahme an ihm. Er ist ein unersetzlicher Bestandteil des Gymnasiallehrplanes, wie dieser sich im Laufe des verflossenen Jahrhunderts herausgebildet und durch reiche Erfahrung bewährt hat. Das Griechische ist es, das dem Gymnasium sein eigenartiges Gepräge giebt, und ihm gebührt deswegen dort nicht nur eine gesicherte, sondern eine bevorzugte Stellung.

Die griechischen Kenntnisse der Schüler sind zugleich zur Förderung des übrigen Unterrichts zu verwenden und haben vielfach dessen Aufgabe und Betrieb zu bestimmen. Auch aus diesem Grunde ist es nicht zu billigen, wenn man die Zahl seiner Jahreskurse verringert und es erst in den oberen Klassen beginnt.

Der Wert eines leidlichen Umfangs der autoptischen Kenntnisnahme griechischer Literaturwerke ist so groß, daß auch an den Anstalten, die dem Griechischen sechs Jahreskurse geben, eine Vermehrung der wöchentlichen Stunden über sechs hinaus wenigstens in den Primen als dringend wünschenswert erscheint.

6. Für den Religionsunterricht ergiebt sich, wenn alle Schüler am griechischen Unterricht teilnehmen, der nicht genug zu schätzende Gewinn, daß die Urkunden der christlichen Glaubens- und Sittenlehre zu einem guten Teil in der Ursprache gelesen werden können.

7. Der Unterricht in der neueren deutschen Literatur gewinnt an wissenschaftlicher Vertiefung, wenn die Schüler manche griechische Werke im Original kennen lernen, welche wesentlichen Einfluß auf die Entwicklung unserer Nationalliteratur gehabt haben, wie denn auch im griechischen Unterricht auf die von griechischer Poesie beeinflußten deutschen Dichtwerke Bezug zu nehmen ist.

Aber auch die Einsicht in manche Erscheinungen der deutschen Sprache kann durch Beziehung auf die griechische gefördert werden. Und für die Bildung des deutschen Ausdrucks, zu der alle wissenschaftlichen Lehrfächer beizutragen haben, ist bei richtigem Betrieb die Uebersetzung aus dem Griechischen, ebenso wie die aus dem Lateinischen, in hohem Grade wirksam.

Der französische und der englische Unterricht können und sollen gleichfalls aus dem griechischen Nutzen ziehen, bei sprachlichen wie bei literarhistorischen Betrachtungen.

8. Der lateinische Unterricht, unter dessen Aufgaben besonders wichtig auch die ist, daß er dem Griechischen eine sichere Grundlage schaffen soll, hat andererseits an diesem dann eine feste und zu vollständiger Erfüllung seines Zweckes unentbehrliche Stütze. Er gestaltet sich neben dem Griechischen ganz wesentlich anders als ohne Griechisch, von dem Semester an, in dem die Schwestersprache hinzutritt, bis zu den Jahren, in denen lateinische Schriftsteller gelesen werden, deren völliges Verständnis an Kenntnis ihrer griechischen Vorbilder gebunden ist.

Das enge Verhältnis, das die römische mit der griechischen Literatur und die neuere deutsche mit den beiden antiken verknüpft, empfiehlt, für die altklassische Lektüre einen (vielleicht den Kanon der Schulschriftsteller etwas erweiternden) Plan zu entwerfen, der geeignet ist, diese Beziehungen noch klarer zum Bewußtsein zu bringen.

9. Sehr wesentlich wird ferner der geschichtliche Unterricht durch den griechischen unterstützt: erst durch diesen erhält die Kenntnis der Schüler von griechischer Geschichte urkundlichen Charakter; und zugleich können dieselben für ihre gesamte Geschichtsauffassung und ihre Vorstellung von Geschichtsforschung aus der Lektüre griechischer Historiker und Redner reiche Förderung gewinnen.

Wenn es sehr empfehlenswert ist, auch über den Kreis der üblichen Schulschriftsteller hinaus in geschichtlichen Lehrstunden Kenntnis von griechischen wie lateinischen urkundlichen Belegen für Ereignisse und Zustände zu geben, so ist dies doch nur an den Gymnasien ausführbar, die dem oberen Kurs in der alten Geschichte mehr als ein Jahr widmen.

(Inwiefern der griechische und der lateinische Unterricht auch für das geographische Wissen, die erdkundlichen Anschauungen der Schüler fruchtbar werden können, ist auf der vorjährigen Versammlung des Gymnasialvereins besprochen worden.)

10. Die Hilfe, die das Erlernen der griechischen Sprache dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, sowie dem späteren Studium der exakten Wissenschaften und der Medizin durch die damit erreichte Fähigkeit des sprachlichen Verständnisses zahlreicher Kunstausdrücke bietet, ist mehrfach stark überschätzt, aber auch unterschätzt worden. Recht wünschenswert bleibt es doch immer, daß die unendlich vielen dem Griechischen entlehnten Bezeichnungen Solchen, die sie gebrauchen, nicht bloß in ihrer sachlichen Bedeutung klar sind.

11. Von ganz hervorragender Wichtigkeit endlich ist der griechische Unterricht für die philosophische Propädeutik, die auf den Gymnasien nicht bloß in Verbindung mit der Lektüre philosophischer Schriften Ciceros und Horazischer Dichtungen zu treten hat, sondern noch ungleich höhere Förderung aus der Lesung Platonischer Dialoge empfängt.

Auch kann und soll diese Propädeutik im Gymnasium die Aufgabe lösen, in einem Teil der ihr zur Verfügung stehenden Zeit mit einem Ueberblick über die Entwicklung der griechisch-römischen Philosophie den Schülern eine Vorstellung von den Hauptrichtungen des philosophischen Denkens zu geben und dabei zugleich die von den Griechen geschaffenen, von uns im Original oder in lateinischer Uebersetzung angenommenen philosophischen Kunstausdrücke zu erläutern.

Abgeschlossen Ende Juni 1903.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Einladung zur 12. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

Die diesjährige Versammlung des Vereins wird zu Halle a. S. am Tage vor Eröffnung der Philologenversammlung, Dienstag den 6. Oktober, stattfinden.

Zu einer Sitzung des Vorstandes bitten wir dessen Mitglieder sich bereits Montag den 5. Oktober nachmittags 5 Uhr in dem neben der Universität gelegenen Hotel Zur Tulpe einzufinden.

In demselben Gasthof findet Montag abends 8 Uhr die Begrüßung der Vereinsmitglieder statt.

Die Hauptversammlung beginnt Dienstag 9 Uhr morgens im Auditorium IX der Universität.

Zum Hauptverhandlungsgegenstand sind auf der vorjährigen Versammlung die folgenden Thesen über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums bestimmt worden, zu denen von Rektor Dr. Seeliger in Zittau ein Zusatz über den Betrieb der philosophischen Propädeutik, von Oberlehrer Dr. Brandt in Bonn ein solcher über künstlerische Erziehung in Aussicht gestellt ist. Außerdem sind manche Geschäftsangelegenheiten zu erledigen.

Gegen 2 Uhr soll ein gemeinsames Essen, bei dem die Anwesenheit von Damen sehr erwünscht ist, in dem obengenannten Gasthof folgen (das Gedeck ohne Wein zu 3 Mark).

Besonders im Hinblick auf die Wichtigkeit der Verhandlungsgegenstände glauben wir hoffen zu dürfen, daß eine große Anzahl von Vereinsmitgliedern sich zum Gedankenaustausch in Halle zusammenfinden wird.

Auch als Absteigequartier kann das Hotel Zur Tulpe empfohlen werden.

Juni 1903.

Oskar Jäger,
z. Zt. erster Vorsitzender.

Den Vorstand des Vereins bilden zur Zeit folgende 27 Herren: Geh. Regierungsrat Dr. O. Jäger, Honorarprofessor an der Universität Bonn, Vorsitzender und Redaktor der Vereinszeitschrift; Geh. Oberregierungsrat D. Dr. W. Schrader in Halle a. S., Ehrenmitglied; S. Exc. Wirklicher Geheimer Rat D. Dr. E. Zeller in Stuttgart, Ehrenmitglied; Gymnasialdirektor Prof. Dr. Fr. Aly in Marburg i. H.; Geh. Oberschulrat und Gymnasialdirektor Dr. A. von Bamberg in Gotha; Oberlehrer Dr. P. Brandt am Städtischen Gymnasium in Bonn; Prof. Dr. Fritz Burckhardt-Brenner, früher Rektor des Gymnasiums in Basel; Prof. Dr. Paul Cauer, Direktor des Städtischen Gymnasiums und Realgymnasiums in Düsseldorf; Prof. Dr. Friedr. Gebhard am Wilhelmsgymnasium in München; S. Exc. Dr. Wilhelm Ritter von Hartel, Chef des k. k. Unterrichtsministeriums zu Wien; Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Theodor Hartwig, Direktor des Kaiser-Friedrich-Gymnasiums in Frankfurt a. M.; Dr. A. Hilgard, Professor am Gymnasium in Heidelberg, Schatzmeister; Dr. Karl Hirzel, Rektor des Gymnasiums in Ulm; Reichstags- und Landtagsabgeordneter Prof. Dr. H. Kropatscheck in Berlin; Geh. Regierungsrat Professor

Dr. O. Kübler, Direktor des Wilhelms-Gymnasiums in Berlin, Schriftführer des Vereins; Oberstudienrat Dr. M. Lechner, früher Rektor des Neuen Gymnasiums in Nürnberg; Dr. Jos. Loos, k. k. Landesschulinspektor in Linz a. d. D.; Prof. Dr. Hermann Friedr. Müller, Direktor des Gymnasiums zu Blankenburg a. H.; Geh. Oberschulrat L. Rodnagel in Darmstadt; Prof. Dr. H. Planck am Karlsgymnasium in Stuttgart; Prof. Dr. K. Seeliger, Rektor des Gymnasiums in Zittau; Fabrikant J. Wilh. Simons in Elberfeld; Geheimer Hofrat Dr. G. Uhlig, Honorarprofessor an der Universität Heidelberg, Redaktor der Vereinszeitschrift; Geh. Med.-Rat Prof. Dr. W. Waldeyer in Berlin; Geheimerat Dr. G. Wendt, Oberschulrat und Direktor des Gymnasiums in Karlsruhe; Dr. Hans Wirz, Professor am Gymnasium in Zürich; Oberschulrat Prof. Dr. M. Wohlrab, Rektor des Neustädtischen Gymnasiums in Dresden.

Einige Sätze über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums.

Das für Preußen ausgesprochene, von dem deutschen Gymnasialverein aufrichtig begrüßte Wort, daß in Zukunft die Eigenart einer jeden der drei höheren Schulgattungen kräftiger zu betonen sei, führt notwendig zu genauerer Erwägung darüber, worin die Eigenart des humanistischen Gymnasiums bestehe und wie sie in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen zur Geltung zu bringen sei. Der Unterzeichnete hatte das Ergebnis seiner Ueberlegung schon der vorjährigen Versammlung in einigen Sätzen vorgelegt. Da sich aber zur Debatte über dieselben damals die Zeit nicht mehr fand, wurde bestimmt, daß die Diskussion in Halle stattfinden solle. Ich habe inzwischen alle Vorstandsmitglieder und einige andere Hauptvertreter unserer Bestrebungen gebeten, mir freundlichst ihre Meinung über die von mir aufgestellten Thesen zu sagen. Von der großen Mehrzahl ist mir volle Beistimmung auch im Einzelnen ausgesprochen worden. Die Vorschläge zur Abänderung dieser und jener Stelle, die mir von einigen Seiten zugingen, habe ich zum Teil dankbar benutzt, zum Teil werde ich mir erlauben, sie in der kurzen Begründung meiner Sätze, die ich der Debatte vorauszuschicken habe, mitzuteilen. Der Wunsch, nicht viel Zeit für die Begründung zu brauchen und der Diskussion zu rauben, hat die sonst nicht übliche Ausführlichkeit der Thesen veranlaßt.

An der Form, in welcher das III. diesjährige Heft des „Humanistischen Gymnasiums" meine Sätze gebracht hat, sind hier einige Aenderungen vorgenommen worden. So schien es der Diskussion halber praktisch, jedem Absatz eine besondere Nummer zu geben; und auf unsere Bonner Verhandlung über den geographischen Unterricht verweisen wir jetzt lieber hier, als im Anschluß an eine These. G. Uhlig.

---

1. Das Gymnasium hat nach wie vor insbesondere die Aufgabe, seine Schüler zur Erfassung der verschiedenen auf den Universitäten gelehrten Wissenschaften zu befähigen. Von der Verfolgung dieses Ziels darf es sich auch nie durch Rücksicht auf die Schüler ablenken lassen, die von einer oberen oder mittleren Klasse zu einem Berufe übergehen, für den Universitätsstudien nicht erforderlich sind.

2. Der Aufgabe, die für Erfassung einer Wissenschaft notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln, dient am besten ein Unterrichtsplan, der ein Gebiet von unten auf zum Hauptarbeitsgebiet macht und zwar eines, dessen Bewältigung energische Anspannung der jugendlichen Kräfte erfordert. Durch keine noch so kunstvolle Verknüpfung der verschiedenartigen Unterrichtsstoffe untereinander kann die Wirkung solcher Lehrplangestaltung ersetzt werden.

3. Wenn das Gymnasium als das Gebiet, auf dem seine Zöglinge vorzugsweise zu arbeiten haben, das der klassischen Sprachen festhält, so ist dies abgesehen von dem kräfteanstrengenden und kräftebildenden Charakter dieses Unterrichtsfaches in dem engen Zusammenhang der modernen Wissenschaften und unserer gesamten Kultur mit dem griechischen und römischen Altertum begründet, sowie in der Tatsache, daß der wichtigste Schlüssel, um den Zugang zum geistigen

Leben eines Volkes zu erschließen, die Kenntnis seiner Sprache ist. Und indem der Schüler sich Bekanntschaft mit dem klassischen Altertum aus den Originalen literarischer Quellen erarbeitet, wird er zugleich auf den Weg quellenmäßiger Erkenntnis und wissenschaftlichen Arbeitens geleitet.

4. Keineswegs aber soll mit der Bezeichnung des klassischen Unterrichts als Hauptarbeitsgebietes der Gymnasiasten der hohe Wert geleugnet werden, den andere Lehrfächer für die vom Gymnasium zu lösende Aufgabe haben: besonders die Mathematik und Unterrichtsgegenstände, welche die Gabe der sinnlichen Beobachtung auszubilden vermögen, bieten wichtige Ergänzungen dessen, was das Lateinische und das Griechische für die dem Gymnasialzweck entsprechende Entwicklung der Geisteskräfte der Schüler zu leisten im Stande sind.

5. Der Aufgabe des Gymnasiums widerstreitet es durchaus, sich mit dilettantischem Treiben und Wissen der Schüler zu begnügen. Was in ihm durch den klassischen Unterricht erzielt werden soll, kann nur erreicht werden, wenn die Gymnasiasten so weit in ihren sprachlichen Kenntnissen gefördert werden, daß sie eine gewisse Selbständigkeit und Fertigkeit im Verständnis der Schulschriftsteller gewinnen.

6. Das hierzu erforderliche Einleben in die von den neueren so stark abweichenden alten Sprachen, das zugleich für die Verstandesentwicklung, insbesondere für Klärung der Begriffe, wertvoll ist, wird am sichersten durch Uebungen in Anwendung des Lateinischen und Griechischen, die auf allen Stufen vorzunehmen sind, erreicht.

7. Einengung des Griechischen, die es unmöglich macht, daß die Schüler einen dauernden geistigen Gewinn von diesem Unterricht davontragen, trifft den Lebensnerv des humanistischen Gymnasiums, und nicht anders wirkt es, wenn die allgemeine Verpflichtung der Schüler zur Teilnahme am griechischen Unterricht aufgehoben wird. Er ist ein unersetzlicher Bestandteil des Gymnasiallehrplanes, wie dieser sich im Laufe des verflossenen Jahrhunderts herausgebildet und durch reiche Erfahrung bewährt hat. Das Griechische ist es, das dem Gymnasium sein eigenartiges Gepräge giebt, und ihm gebührt deswegen dort nicht nur eine gesicherte, sondern eine bevorzugte Stellung.

8. Es ist sehr wünschenswert, daß zum Zweck einer umfänglicheren autoptischen Kenntnisnahme griechischer Literaturwerke auch an den Anstalten, die dem Griechischen sechs Jahreskurse geben, eine Vermehrung der wöchentlichen Stunden über sechs hinaus wenigstens in den Primen stattfindet.

9. Die griechischen Kenntnisse der Schüler sind zugleich zur Förderung des übrigen Unterrichts zu verwerten und haben vielfach dessen Aufgabe und Betrieb zu bestimmen. Auch aus diesem Grunde ist es nicht zweckmäßig, wenn man die Zahl der Jahreskurse für das Griechische verringert und es erst in den oberen Klassen beginnt.

10. Für den Religionsunterricht ergiebt sich, wenn alle Schüler am griechischen Unterricht teilnehmen, der nicht genug zu schätzende Gewinn, daß die Urkunden der christlichen Glaubens- und Sittenlehre zu einem guten Teil in der Ursprache gelesen werden können.

11. Der Unterricht in der neueren deutschen Literatur gewinnt an wissenschaftlicher Vertiefung, wenn die Schüler manche griechische Werke im Original kennen lernen, welche wesentlichen Einfluß auf die Entwicklung unserer Nationalliteratur gehabt haben, wie denn auch im griechischen Unterricht auf die von griechischer Poesie beeinflußten deutschen Dichtwerke Bezug zu nehmen ist.

12. Aber auch die Einsicht in manche Erscheinungen der deutschen Sprache kann durch Beziehung auf die griechische gefördert werden. Und für die Bildung

des deutschen Ausdrucks, zu der alle wissenschaftlichen Lehrfächer beizutragen haben, ist bei richtigem Betrieb die Uebersetzung aus dem Griechischen, ebenso wie die aus dem Lateinischen, in hohem Grade wirksam.

13. Der lateinische Unterricht, zu dessen wichtigen Aufgaben es auch gehört, dem Griechischen eine sichere Grundlage zu schaffen, hat andererseits an diesem dann eine feste und zu vollständiger Erfüllung seines Zweckes unentbehrliche Stütze. Er gestaltet sich neben dem Griechischen ganz wesentlich anders als ohne Griechisch, von dem Semester an, in dem die Schwestersprache hinzutritt, bis zu den Jahren, in denen lateinische Schriftsteller gelesen werden, deren völliges Verständnis an Kenntnis ihrer griechischen Vorbilder gebunden ist.

14. Das enge Verhältnis, das die römische mit der griechischen Literatur und die neuere deutsche mit den beiden antiken verknüpft, empfiehlt für die altklassische Lektüre einen den üblichen Kanon der Schulschriftsteller etwas erweiternden Plan, dessen Ausführung es ermöglichen würde, diese Beziehungen in weiterem Umfange zur Kenntnis der Schüler zu bringen.

15. Der Unterricht in den an Gymnasien gelehrten modernen Fremdsprachen kann und soll gleichfalls aus dem griechischen Nutzen ziehen, bei sprachlichen wie bei literarhistorischen Betrachtungen.

16. Sehr wesentlich wird ferner der geschichtliche Unterricht durch den griechischen unterstützt: erst durch diesen erhält die Kenntnis der Schüler von griechischer Geschichte urkundlichen Charakter; und zugleich können dieselben für ihre gesamte Geschichtsauffassung und ihre Vorstellung von Geschichtsforschung aus der Lektüre griechischer Historiker und Redner reiche Förderung gewinnen.

17. Es ist empfehlenswert, in geschichtlichen Lehrstunden der oberen Klassen über den Kreis der Literaturstücke hinaus, die im altsprachlichen Unterricht kennen gelernt werden, Kenntnis von griechischen wie lateinischen urkundlichen Belegen für Ereignisse und Zustände zu geben; doch ist dies nur an den Gymnasien ausführbar, die dem oberen Kurs in der alten Geschichte mehr als ein Jahr widmen.

18. Die Hilfe, die das Erlernen der griechischen Sprache dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, sowie dem späteren Studium der exakten Wissenschaften und der Medizin, durch die damit erreichte Fähigkeit des sprachlichen Verständnisses zahlreicher Kunstausdrücke bietet, ist mehrfach stark überschätzt, aber auch unterschätzt worden. Recht wünschenswert bleibt es doch immer, daß die unendlich vielen dem Griechischen entlehnten Bezeichnungen solchen, die sie gebrauchen, nicht bloß in ihrer sachlichen Bedeutung klar sind.

19. Von ganz hervorragender Wichtigkeit endlich ist der griechische Unterricht für die philosophische Propädeutik, die auf den Gymnasien nicht bloß in Verbindung mit der Lektüre philosophischer Schriften Ciceros und Horazischer Dichtungen zu treten hat, sondern noch ungleich höhere Förderung aus der Lesung Platonischer Dialoge empfängt.

20. Auch kann und soll diese Propädeutik im Gymnasium in einem Teil der ihr zur Verfügung stehenden Zeit die Aufgabe lösen, mit einem Ueberblick über die Entwicklung der griechisch-römischen Philosophie den Schülern eine Vorstellung von den Hauptrichtungen des philosophischen Denkens zu geben und dabei zugleich die von den Griechen geschaffenen, von uns im Original oder in lateinischer Uebersetzung angenommenen philosophischen Kunstausdrücke zu erläutern.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Friedrich Nietzsche und die griechische Sophistik.

Vortrag, gehalten in der Ortsgruppe Barmen des Niederrheinischen Zweigverbandes des Gymnasialvereins von Oberl. Dr. Max **Wirlenthal.**

Wenn man Nietzsches bunte Gedankenwelt durchwandert, so erscheint als das seltsamste und originellste ihrer Gebilde die Vorstellung einer ewig gleichen Wiederkunft aller Dinge. Einen wahrhaft unheimlichen Ausdruck verleiht ihr der Philosoph: „Alles unsäglich Kleine und Große dieses Lebens muß dir wiederkommen und alles in derselben Reihe und Folge — diese Spinne und dieses Mondlicht zwischen den Bäumen und ebenso dieser Augenblick und ich selber; — die ewige Sanduhr des Daseins wird immer umgedreht und du mit ihr, Stäubchen am Staube!" Seitdem ihn dieser Gedanke in der erhabenen Natureinsamkeit der Hochalpen „wie ein Blitz" getroffen hatte, war er ganz davon überwältigt und durchdrungen, bis an sein Ende überzeugt, daß er der erste Mensch sei, dem dieser neue Glaube geoffenbart sei. Er hatte also völlig vergessen, daß er selbst ihn schon vordem gekannt und — belächelt hatte. Denn in der „Unzeitgemäßen Betrachtung gegen die Historie" führt er selbst als Meinung der Pythagoreer an, daß bei gleicher Konstellation der himmlischen Körper auch auf Erden das Gleiche und zwar bis aufs Einzelnste und Kleinste wiederkehren müsse. So lehrte auch Heraklit ein periodisch unzählige Male sich wiederholendes Entstehen und Vergehen der Welt, und die Stoiker, die seine Naturphilosophie übernahmen, fügten ausdrücklich hinzu, daß in jeder dieser Welten die gleichen Dinge, Personen und Ereignisse wiederkehren müßten. Schopenhauers Lehre von der Palingenesie oder Wiedergeburt des Willens zum Leben in immer neuen Individuen, eine Lehre, die auf den uralten indischen Seelenwanderungsglauben zurückführt, wird bei der geistigen Abhängigkeit Nietzsches von Schopenhauer ebenfalls nachgewirkt haben. Das größte geistige Erlebnis Nietzsches, das ihm als ebenso furchtbare wie neue Einsicht erschien, stellt sich uns also dar als ein Wiederaufblitzen der Erinnerung an frühere Forschungen.

Als junger Professor der klassischen Philologie in Basel hatte Nietzsche nämlich die ältere griechische Philosophie zu seinem besonderen Studium erwählt und deren Gedanken in sich zu neuem Leben erweckt. Er suchte mit Hilfe dieser Studien in die Kultur- und Erkenntnisprobleme seiner Zeit einzudringen, indem er die Art erforschte, wie die Griechen sie zu lösen versucht hatten. Wenn wir es also unternehmen, uns seine eigene Stellung und Wirkung innerhalb des modernen Geisteslebens dadurch zu veranschaulichen, daß wir ihn mit verwandten Erscheinungen der hellenischen Kulturentwicklung zusammenstellen, so tun wir nichts, wogegen er selbst Einspruch erheben dürfte. Innerhalb des Gebietes und Verlaufes der europäischen Kultur sind nun einmal die Griechen die allein originalen Denker, die jede Form der Weltbetrachtung mit typischer Einfachheit und Schärfe entwickelt haben. Jedes Volk und unsere gesamte Kultureinheit hat den Gang der hellenischen Geistesgeschichte besonders auch darin wiederholt, daß die ursprüng-

liche Gebundenheit des Bewußtseins an vererbte, gemeinsame Überzeugungen abgelöst wird durch eine grundsätzliche Auflehnung des individuellen Urteils gegen die Autorität des Glaubens und der Sitte. Auch unser Zeitalter trägt einen solchen geistig revolutionierten Charakter; die kritische Prüfung aller Ueberlieferung und aller Grundsätze hat vorläufig ein Chaos widersprechender Meinungen erzeugt, eine Anarchie der Geister, die nichts mehr über sich und außer sich anerkennen, sodaß unsere Kultur von der „Barbarei" bedroht ist, daß man sich gegenseitig nicht mehr versteht. In dieser Welt der Zersetzung hat nun Friedrich Nietzsche die Erbschaft Schopenhauers angetreten, er ist schon kurz nach seinem geistigen Tode Modephilosoph der Gebildeten und leider auch der Halbgebildeten geworden; war jener der „Philosoph des Jahrhunderts", so ist dieser der Philosoph fin-de-siècle; noch scheint sein Einfluß im Steigen, die von ihm geprägten Schlagwörter tanzen gleich Irrlichtern auf den trüben Gewässern der Alltagspresse. Wo aber finden wir das Urbild eines solchen Aufstandes des Einzelmenschen und eines solchen Einflusses einer subjektiven Philosophie auf die Gebildeten eines ganzen Volkes? Bei den Griechen im Zeitalter der Sophisten.

1.

Der Anfang des 5. Jahrhunderts brachte den Griechen die glückliche Abwehr fremdländischer Gewaltherrschaft. Der Erfolg gegen die Nationalfeinde, Perser und Karthager, und danach der Wettbewerb um den Vorrang unter den Hellenen hatte mit seiner Anspannung aller Kräfte eine nie gesehene Umwälzung des bisherigen engen und einförmigen Daseins zur Folge. Vor allem Athens Aufschwung vollzog sich mit unglaublicher Geschwindigkeit; es ward an Spartas Stelle Führerin Griechenlands, Weltmacht des Handels und Heimstätte und Mittelpunkt der gesamthellenischen Bildung und Kunst. Es war die unvergleichliche Zeit des Perikles, des Sophokles, des Phidias. Die überseeische Großmachtpolitik des Staates erweiterte auch den Horizont des Einzelnen, Kenntnis fremder Verhältnisse lehrte Kritik gegen die eigenen. Die Ansichten gerieten ebenso in Gärung wie das politische und wirtschaftliche Leben. Wie ein ordnender Weltgeist lenkte Perikles die entfesselten Kräfte.

Mit Perikles' Tode begann in Athen die ideale Vaterlandsliebe zu schwinden, die nackten Interessengegensätze und Machtgelüste der demokratisch-bürgerlichen und der aristokratisch-junkerlichen Partei bekämpften sich ohne Achtung vor Gesetz und Recht, während der Feind im Lande lag und das unordentliche Leben hinter den Festungsmauern Zucht und Sitte verdarb. Immer mehr wurde im Laufe des peloponnesischen Krieges aus dem politischen Gegensatz von Demokratie und Aristokratie ein sozialer, der von Besitzlosen und Besitzenden. Schamlos mißbrauchte die besitzlose Masse ihre politischen Rechte zur Ausbeutung der Besitzenden; diese suchten ihren Einfluß zu erhalten und zu mehren durch eine neue Art von Bildung, die sie der Masse überlegen machte. War die musisch-gymnastische Bildung allgemein gewesen, die neue wissenschaftliche verband sich mit dem Besitze. Ihre Verbreiter waren die Sophisten, Wanderlehrer, die sich anheischig machten, jedem gegen Bezahlung σοφία Lebensweisheit oder ἀρετή Tugend, d. h. bürgerliche Tüchtigkeit und vor allem die dazu im demokratischen Staate

unerläßliche Redekunst beizubringen. Das Auftreten dieser Sophisten bedeutet das Zusammentreffen einer politischen und sozialen mit einer wissenschaftlichen Entwicklung.

Das voraufgehende Jahrhundert kann man als das *naturphilosophische* bezeichnen. Die griechischen Physiker von Thales bis auf Anaxagoras, den Freund des Perikles, wagten sich kühnlich an das höchste Problem: den Grund aller Naturerscheinungen, das Wesen und Prinzip der Welt suchten sie rein mit Hilfe ihres Verstandes zu erfassen. Nachdem man es zunächst mit einem Urstoffe als Erklärung versucht hatte, fand Pythagoras das Prinzip der Welt in der Zahl, im Verhältnis der Dinge zu einander, Parmenides und seine eleatische Schule in dem absoluten, unteilbaren, unveränderlichen Sein, Heraklit gerade umgekehrt in der unaufhörlichen Veränderung des Weltstoffes, des Urfeuers, in einem ewigen Werden und Vergehen, dem ewigen Flusse aller Dinge, deren Vater der Kampf ist. Heraklit, der Weise von Ephesus, hat bis auf den heutigen Tag die größte Wirkung ausgeübt. Seinen Satz, daß in der Natur kein absolutes Sein bestehe, erkennt heute jeder Naturforscher an. Den Kern der modernen Entwicklungslehre kann man, wie ein englischer Forscher sagt, gar nicht packender ausdrücken als seine markigen Sprüche und geistvollen Bilder tun. Gemeinsam ist dieser ganzen Naturphilosophie, daß sie nur mit der Körperwelt rechnet (selbst der Nus, der Weltgeist, den Anaxagoras annahm, ist unpersönlich, vielleicht nur der vollkommenste Stoff). Sie ist also *materialistisch* im wissenschaftlichen Sinne. Zu ihrem Aufbau der Welt kann sie die griechischen Volksgötter und Religionsvorstellungen nicht gebrauchen; sie läßt sie entweder neben ihrer Lehre bestehen und ehrt sie als Stützen der Sittlichkeit, wie die Pythagoreer in ihren Bünden taten, oder sie kümmert sich um sie nicht als um törichte Einbildungen des großen Haufens, was Demokrit empfahl, oder aber sie greift den Götterglauben des Volkes vom Standpunkt einer geläuterten Auffassung grundsätzlich an, wie der Eleate Xenophanes tat, von dessen scharfen und treffenden Streichen gegen die allzumenschlichen Schwächen der homerischen Götter sich der griechische Polytheismus nie recht erholt hat. Die griechische Physik ist also *atheistisch*. Ihre metaphysischen Theorien brachten sie in solchen Gegensatz zum Augenschein, daß sie erklären mußte: die Sinne lügen, ihre Wahrnehmungen sind nichts wert, nur der Verstand ist zur Erkenntnis brauchbar. Sie ist also *intellektualistisch* — in naiver Weise, ohne sich Rechenschaft über die Möglichkeit der Vernunfterkenntnis zu geben. Soweit sich die Physiker über *Moral* äußern, halten sie am altgriechischen Ideal der bürgerlichen Sittlichkeit fest, bei dem Glückseligkeit des Einzelnen erreicht wird durch σωφροσύνη, Maßhalten, Selbstbeherrschung. Ihre Moral wurzelt also nicht in ihrer wissenschaftlichen Theorie, sondern im Herkommen. Alle erscheinen *aristokratisch* gesinnt, sie entstammten ja auch den wirtschaftlich unabhängigen Kreisen; ihre aristokratische Gesinnung ward noch gesteigert durch das Bewußtsein geistiger Vornehmheit gegenüber der gedankenlosen Masse, auf die Heraklit schimpft wie nur je sein getreuer Anhänger Nietzsche über die „Viel-zu-vielen". Und damit lenken wir unsern Blick auf die verwandten Erscheinungen des europäischen Geistes-

lebens im neunzehnten Jahrhundert, von denen Nietzsche — ein Kind seiner Zeit viel mehr, als er wußte und zugab — beeinflußt worden ist.

Was dem verflossenen Jahrhundert seine einzigartige Stellung in der Menschheitsgeschichte gibt, ist die Beherrschung der Naturkräfte, die unvergleichliche Entwicklung der Technik, die fast schrankenlose Möglichkeit des Verkehrs und die hierdurch bewirkte Umgestaltung des gesamten Völker- und Einzellebens bis ins Geringfügigste. In Hinsicht der großen Probleme des menschlichen Geistes dagegen ist der Fortschritt durch neue Ideen nicht so imposant. Zwar zeigt der Anfang des Jahrhunderts in Deutschland, die Zeit des alten Goethe und der Philosophie Fichtes, Schellings, Hegels, der Freiheitskriege und der Sehnsucht nach Einheit und Freiheit, einen fast rein idealistischen Charakter. Aber infolge der Verwertung von Dampf und Elektrizität und des Wettbewerbes der Völker sind das Erwerbsleben, die materiellen Interessen mehr und mehr in den Vordergrund alles Strebens getreten; wie einst in Athen, spielt der politische Hauptkampf sich nicht mehr zwischen Parteien ab, die für Ideale streiten, sondern zwischen wirtschaftlichen und sozialen Interessengruppen. Der Einzelne setzt seinen Vorteil über den des Ganzen. Die alte Einfachheit der Lebensführung, die herkömmliche Sittlichkeit, der einfältige Glaube, das Streben nach idealen Zielen — sie sind schwer erschüttert, in manchen Kreisen ganz geschwunden. Und auch bei uns tritt die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung in Wechselwirkung mit einer wissenschaftlichen Richtung, nach der man diese Zeit das naturwissenschaftliche Jahrhundert nennt. Eigentümlich ist, im Gegensatz zur griechischen Physik, der philosophischen Ausprägung unserer Zeit das Mißtrauen gegen die menschliche Vernunft. Nach Schopenhauer ist das Wesen der Wirklichkeit nur Wirken, der „Wille zum Dasein"; die wahrnehmbare Welt ist nur unsere „Vorstellung"; das Leben ist ein vernunftloser Kampf aller „Willenszentren" gegeneinander. Ebenso heraklitisch formuliert dann Darwin das Lebensprinzip der Natur als „Kampf ums Dasein". In dem von Auguste Comte neubegründeten „Positivismus" verübt schließlich die Philosophie Selbstmord: indem sie auf jede Spekulation über die letzten Ursachen und Zwecke verzichtet, begnügt sie sich mit der „Beschreibung der Tatsachen", des durch die sinnliche Wahrnehmung Ausgemachten und Feststehenden, des „Positiven", und löst sich so in die einzelnen Erfahrungswissenschaften auf. Durch Ausscheiden jeglichen Denkens, welches über das von den Sinnen gelieferte Material hinausgeht, wird sie materialistisch. Zwar glaubte Schopenhauer durch seinen Satz „Kein Objekt ohne Subjekt" allen Materialismus auf immer unmöglich gemacht zu haben. Aber die zeitbeherrschende Naturwissenschaft schrieb doch der Körperwelt einen von Vorstellung und Erkenntnis unabhängigen Bestand zu, die Biologie ließ zur Erklärung aller Lebensvorgänge nur mechanisch, nach bestimmten Gesetzen wirkende Ursachen gelten. Ihre Entwicklungstheorien verwerfen jede außerhalb der Natur stehende schaffende Kraft, sind also insofern atheistisch. Unter ihnen hat den größten Einfluß, auch auf Nietzsche, die Darwinsche Abstammungslehre gewonnen. Darwin meinte jedoch, daß sich mit seiner Hypothese die christliche Ethik wohl vertrage; auch Schopenhauer ver-

band mit seinem Atheismus wenigstens in der Theorie eine buddhistisch gefärbte Moral des Mitleids, von der er behauptete, daß sie die echte christliche sei. Die Ethik der modernen Philosophen und Naturforscher wurzelte also wie die der griechischen Physiker nicht in ihren Theorien, sondern in den Anschauungen ihres Kulturbereiches. Und gegenüber dem „blinden und wüsten Menschenhaufen", besonders aber allen Gläubigen gegenüber fühlten sich Philosophen und Vertreter der exakten Wissenschaften mit nicht minderem Stolze denn jene Alten als eine Aristokratie der „freien, höheren Geister".

2.

Die hervorgehobenen Züge mögen in flüchtigem Umriß die geistigen Umwelten andeuten, in denen die Sophistik und das Nietzschetum emporgewachsen sind. Was aber eigentlich ein Sophist sei, war schon für Plato nicht leicht zu bestimmen, und ebenso schwer ist es, aus dem Chaos der Nietzscheschen Aphorismen den philosophischen Kern herauszuschälen. Das Hindernis liegt darin, daß diese verwandten Geister weder die wissenschaftliche Energie besessen haben, ihre Ansichten zu einer einheitlichen Lehre, einem System, zu verarbeiten, noch eine bestimmte Methode, wie Sokrates oder Kant, angewendet haben. Im Grunde ist es ihnen ja auch nicht um die Erkenntnis zu tun, sondern nur um das Leben. Die „Wahrheit" zu erkennen erscheint ihnen als unmöglich und unnütz — also begnügen sie sich mit leichten Folgerungen aus den vorhandenen Systemen, um ihre Auffassung „wahrscheinlich" zu machen, ihren Ueberdruß an der bisherigen Philosophie und ihre skeptische Stimmung zu rechtfertigen. So baut sich die Erkenntnistheorie des Sophisten Gorgias auf der eleatischen Lehre auf. „Es ist nichts", behauptet er, „wäre etwas, so wäre es nicht zu erkennen; wäre etwas erkennbar, so wäre es nicht mitteilbar", d. h. es besteht nicht nur eine Unsicherheit in den Wahrnehmungen der Sinne, sondern es gibt überhaupt keine objektive Wahrheit. Zu dem gleichen Ergebnis kommt Protagoras auf Grund des heraklitischen Satzes vom Flusse aller Dinge: die Dinge sind für jeden nur das, was sie ihm scheinen, es gibt nur subjektiven Schein der Wahrheit, kein allgemeingültiges Wissen, sondern nur individuelles Meinen. „Der Mensch ist das Maß aller Dinge" lautet die lapidare Formulierung dieser Denkweise, die in alle wissenschaftlichen und sittlichen Ueberzeugungen der Griechen Bresche legte. Zum ersten Male in unserer Kulturentwicklung sehen wir hier die Gebildeten eines ganzen Volkes dem Grundsatz der individuellen Subjektivität huldigen, nichts Gegebenes ohne Prüfung für wahr anzunehmen. Die besten Männer ihrer Zeit, einen Perikles, Thukydides, Sokrates, ergriff dieser Geist der Aufklärung. Es lag in der Natur der Sache, daß er zunächst auf allen Gebieten sich verneinend äußerte. „Von den Göttern weiß ich nichts zu sagen, weder ob sie sind, noch ob sie nicht sind": dieser Satz des Protagoras klingt fast verächtlich gegenüber dem Volksglauben, er eliminiert den göttlichen Einfluß aus der menschlichen Lebensführung. Folgerichtig war die Auffassung, daß der Mensch nicht das Geschöpf, sondern der Schöpfer seiner Götter sei. Prodikus erklärte die Entstehung der Religion aus der Verehrung des Nützlichen z. B. der Sonne, Kritias gab sie für Erfindung eines klugen Mannes aus, der durch die Furcht vor den Göttern im Himmel das heimliche

Unrechttun habe verhüten wollen. Ihre berechtigten Bedenken suchten aber die Sophisten durch keine geläuterte Vorstellung zu heben, sondern mit dem Glauben an diese Form der Religion ließen sie leichtfertig die Religion selbst fahren. Es ist bei den Neuauflagen, die der Protagoreische Relativismus in der Lehre der französischen Encyklopädisten und des Positivismus und schließlich bei Schopenhauer und Nietzsche gefunden hat, nicht besser ergangen. Aber diese Leugnung jeder allgemein giltigen Erkenntnis widerlegt sich eigentlich selbst, sobald sie ihre Lehre begründen, Tatsachen feststellen, Schlüsse ziehen will. Es müßte denn sein, daß diese Skepsis mit einigen der griechischen Sophisten erklärte, man dürfe im Grunde gar nichts behaupten. Das wäre ein würdiges Ende ihrer Weisheit, ein Ende, zu dem auch Nietzsche auf dem Wege war, wenn er, wie der Cyniker Antisthenes, in jeder Verbindung eines Subjektes mit einem Prädikate einen Irrtum sieht.

Auch Nietzsche erkennt keine Axiome an, keine Voraussetzungen oder Normen, auf denen die Möglichkeit giltiger Erkenntnis beruht. Man dürfe keine Uebereinstimmung zwischen Denken und Wirklichkeit annehmen, jedes Erkennen sei subjektiv und relativ, d. h. es sage nichts aus über das eigene Sein der Dinge an sich, sondern nur über unsere Beziehungen (Relationen) zu ihnen. Er eignet sich also den Satz des Protagoras an, daß alle Wahrheit nur für den Einzelmenschen gelte. Diesen Begriff „wahr", = der Wirklichkeit entsprechend, will er überhaupt aus der Welt schaffen, „umwerten"; er soll von nun an bedeuten: nützlich, wertvoll, lebenerhaltend, dem Willen zur Macht dienend. Denn es gebe gar keinen selbständigen Trieb nach Erkenntnis, sondern diese arbeite als Werkzeug des Willens zur Erhaltung des Lebens und der Macht. Was in unserer Erkenntnis relativ richtig sei, verdankten wir der Sinnestätigkeit; denn nicht diese, sondern gerade unsere Vernunft sei die Quelle aller „allzumenschlichen" Irrtümer. Vernunft ist ihm nämlich nur eine höhere Stufe der Phantasie, welche die Sinneswahrnehmungen durch Deutungen wie Einheit, Dinglichkeit, Substanz „verfälscht", die Welt der Dinge zu einer Illusion, einem Blendwerk macht. Auch die Erzeugnisse des Denkens, die Begriffe, sind ihm etwas rein Subjektives, weil es infolge des heraklitischen Flusses des Geschehens überhaupt nichts Seiendes, Festes gebe. Eine andere Welt als die unserer Vorstellung gibt es aber nicht, die Welt des „Dings an sich" ist eine „Hinterwelt", eine „Wunschwelt". Auch eine Mitteilbarkeit der individuellen Illusionswelt hält er, wie Gorgias, für ausgeschlossen, wenn man sich auf Aeußerungen, wie: „Es gibt wahrscheinlich viele Arten von Intelligenz, aber jede hat ihre Gesetzmäßigkeit, welche ihr die Vorstellung einer anderen Gesetzmäßigkeit unmöglich macht", oder auf das Zarathustrawort verlassen dürfte: „Zu jeder Seele gehört eine andre Welt; für jede Seele ist jede andre Seele eine Hinterwelt." Aber man kann sich eben bei N. auf seine Worte nie verlassen; unter dem Deckel desselben Buches bergen sich die erstaunlichsten Widersprüche; seine Gedanken sind blinkende Einfälle ohne Folgerichtigkeit, aus Stimmungen geboren und in übertrieben zugespitzter Form vorgetragen. Seine Methode ist eben wie die der meisten Sophisten mehr eine Streitkunst, eine Eristik, als eine systematische Widerlegung

entgegenstehender Ansichten. Dazu kommt, daß dem kritischen Sensualismus, der skeptischen Auffassung, wie ich sie hier aus dem wirren Knäuel seiner Aphorismenbücher herauszuwickeln gesucht habe, eine intellektualistische Periode seiner Entwicklung vorausging, in der er noch seine Weltanschauung auf wissenschaftlicher Forschung aufbaute, und daß diese Entwicklungsstadien ineinander übergreifen. Das Ergebnis seiner Erkenntnistheorie ist jedenfalls der Satz: „Nichts ist wahr!" So ist ihm denn auch die Religion nichts als ein Irrtum, entstanden aus einer falschen Auslegung gewisser Naturvorgänge im Traume. In allen Wandlungen, die der Denker Nietzsche seit seiner für ihn entscheidenden Bekanntschaft mit den Werken Schopenhauers durchgemacht hat, ist er sich nur in einem treu geblieben: in seinem Atheismus, auf den er so stolz ist. Seine „Gottlosigkeit", die er in der Prophetengestalt Zarathustras „des Gottlosen" verkörpert, trägt einen angreifenden Charakter, und richtet sich mit steigender Heftigkeit gegen das Christentum und seine Moral, bis sie nach den cynischen Parodien des „Zarathustra" in seinem letzten Werke, dem „Antichrist", in die schrillen Mißtöne wütender Schimpferei ausklingt.

3.

Wenn der Mensch „Vernunft und Wissenschaft verachtet", auf Erkenntnis verzichtet, so findet er Befriedigung nur in Tätigkeit oder Genuß, an die Stelle des Wissens tritt als Prinzip seines geistigen Lebens das Wollen. Die moderne, auf physiologischer Grundlage ruhende Psychologie hat natürlich volles Recht, gegenüber dem Intellekt die „unbewußten Schlüsse" als Mittel unsrer Anschauungen, das unbewußte Triebleben als Quelle der psychischen Vorgänge aufzudecken. Gefährliche Folgerungen aber sind bisher unvermeidlich gewesen, wenn eine praktische Lebensphilosophie sich auf den Zweifel an der Wahrheit des menschlichen Denkens stützt; denn dann ist es auch zweifelhaft, ob es eine für alle Glieder desselben Kulturkreises geltende Sittlichkeit gibt. So haben zwar die Begründer der sophistischen Tugendlehre sich noch nicht in Widerspruch gegen die herkömmliche griechische Moral gesetzt, und den persönlichen Wandel dieser achtenswerten und verdienstvollen Männer trifft ein Vorwurf so wenig wie den Nietzsches. Prodikos z. B. entscheidet sich in der bekannten Erzählung von Herakles am Scheidewege für ein Leben der Tat gegen das des Genusses. Gorgias aber ließ schon keine einheitliche Sittlichkeit gelten, sondern nahm verschiedene Moral für verschiedene Lebensalter, Geschlechter, Stände an, für den Freien z. B. eine andere als für den Sklaven. Und wenn Protagoras sich anheischig machte zu lehren, „wie man die schwächere Sache zur stärkeren mache", so heißt das doch in schlichterer Sprache, wie man dem Unrecht zum Siege und zum Scheine des Rechtes verhelfe. Der Begriff des Rechtes lockte die rein individuelle Moral mit ihrem „Erlaubt ist, was gefällt" an das wissenschaftliche Tageslicht. Nachdem Hippias die verdienstvolle Unterscheidung zwischen natürlichem und willkürlichem (positiven) Recht gefunden und erklärt hatte, das Gesetz zwinge den Menschen zu vielem gegen seine Natur, folgerte der Sophistenschüler Kallikles: „Natur und Herkommen stehen in den meisten Fällen in Widerspruch. Die herkömmliche Autorität der Sitte und der Stadtgesetze ist demnach eine unberechtigte, naturwidrige Beschränkung der menschlichen Freiheit, das natür-

liche Recht ist das des stärkeren; Gesetze, Rechtsgleichheit, staatliche Ordnung also, hat die Masse der Schwachen erfunden, um sich vor den Starken zu schützen. Kommen diese zur Erkenntnis ihres Vorteils und ihrer Kraft, so zerreißen sie wie Löwen die Netze der Werturteile, mit denen man ihre Instinkte gefesselt hat. Während hier also als Quelle der Werte die „Sklaven", wie Nietzsche sagen würde, angesehen werden, erklärt des Kallikles Doppelgänger Thrasymachos in Platos Staat: das Gesetz ist der Vorteil des Stärkeren, des Herrschenden. Das ist nur scheinbar ein Gegensatz: denn wo die Masse die Gesetze macht, ist sie eben den Einzelnen gegenüber der Stärkere. Ausdrücklich „umwertend" rechnet Thrasymachos die Ungerechtigkeit zur Tugend und Weisheit, die Gerechtigkeit zum Laster und zur Torheit. Nach dem Naturgesetz hat also der Mächtigere das „Recht", den Schwächeren zu unterdrücken und zu seinem Vorteil auszubeuten. Mit dem Recht stellt sich der „Wille zur Macht" ein: das Ideal des Kallikles ist der Raubmensch, repräsentiert durch Herakles, der dem Geryones die Rinder nicht etwa raubt, oh nein, so drückt sich die „Masse" aus; „wegtreibt, ohne sie zu kaufen" — so sagt man „jenseits von gut und böse". Als Gewaltherrscher ungestraft tun zu dürfen, was einem beliebt, das ist das höchste Ziel, so wie es dem Archelaus gelungen ist, dem Makedonerkönig, der sich durch blutige Verbrechen den Weg zum Throne gebahnt hatte. So endete die sophistische Tugendlehre — nachdem Protagoras noch Gerechtigkeit und Scheu vor Unrecht als angeboren angesehen hatte — mit der Erklärung des brutalsten Egoismus, der vor nichts zurückbebt. Und diese Antimoral war des Beifalls gewiß bei Tausenden, wie Plato im Staat sagt, die damals zu leiden hatten unter der Herrschaft der Vielen und Schlechten.

Während die Sophistik, von vornherein auf das Nützliche, praktisch Verwertbare gerichtet, mit ihrer Lehre nur eine Ertüchtigung zum Kampf ums Dasein im privaten und öffentlichen Leben anstrebte, ohne sich auf wissenschaftliche Begründung aus einem Moralprinzip einzulassen, hat Nietzsche den größten Teil seiner Lebensarbeit darauf verwandt, seine „Umwertung" der Moralbegriffe gut und böse einleuchtend zu machen. Bei aller Offenheit, mit der ein Kallikles und Thrasymachus bei Plato reden, und wenn auch Plato schon den Protagoras (im Theätet) von einer „Umwertung (μεταβάλλειν) von gut und böse" sprechen läßt, waren sich die ersten Sophisten der Umwälzung, die sie in den Zeitanschauungen herbeiführten, wohl nur halb bewußt. Nietzsche dagegen hat mit vollem Bewußtsein seine Gedanken bis in die äußersten Konsequenzen verfolgt und ihnen den schroffsten zynischsten Ausdruck verliehen. Er erwähnt zwar die Sophisten als seine Vorbilder nicht — aber das tut er ja überhaupt bei seinen Quellen nicht, nennt sogar Schopenhauer, Darwin und Comte nur, wenn er gegen sie polemisiert, bemüht, überall als völlig original und ganz unvergleichlich zu erscheinen; trotzdem ist es mir nicht zweifelhaft, daß mindestens eine unbewußte Erinnerung an seine früheren Studien über die griechische Philosophie ihn bei seiner Morallehre ebenso beeinflußt hat, wie bei der Wiederentdeckung der heraklitisch-stoischen παλιγγενεσία, der ewigen Wiederkunft.

Für Nietzsche ist wie für die Sophisten das metaphysische Hauptproblem aller Philosophie, die Frage nach dem Weltursprung und dem Weltzweck,

ganz nebensächlich. Ihr Problem ist nicht die Welt, sondern der Mensch. Man kann bei ihnen nicht von einer Weltanschauung im eigentlichen Sinne sprechen, sondern nur von einer Lebensauffassung; sie stehen auf der Grenze von Philosophie und Politik. Bei Nietzsche hängt das Moralproblem aufs engste zusammen mit dem der Kultur. Alle bisherige Kultur hat den Sinn, den Menschen aus einer wilden Bestie zu einem gezähmten, gesitteten Wesen zu machen. Das Mittel zu diesem Zweck ist die Moral im weitesten Sinne, also Religion, Wissenschaft, Kunst mitumfassend. Nietzsche aber bekämpft die Auffassung, daß der Raubmensch ein zu überwindender Typus, der Kulturmensch das zu erstrebende Ideal sei. Das Ergebnis unserer Kultur ist in seinen Augen Widernatur, Verweichlichung, Entartung und Verfall, geistiger wie leiblicher. Also ist dasjenige Kulturideal, das sich ein Niederringen der Raubtierinstinkte zur Aufgabe setzt, wegen dieses Ergebnisses zu verwerfen. Die Entartung der europäischen Kultur sei erst herbeigeführt durch die platonisch-jüdisch-christliche Moral der „Askese". Deshalb müsse diese Moral in ihrer Allgemeingiltigkeit vernichtet werden, wenn man das neue Kulturideal erreichen will, das des „Übermenschen". Das Ziel der Menschheit sei nämlich nicht die Erhöhung des Niveaus der Masse, der „unheilbar Mittelmäßigen", der „Viel-zu-vielen", sondern Unterdrückung der „Herde" zu Gunsten einer kleinen Zahl überragender Kraftmenschen. Darin habe der Anfang jeder „höheren" Kultur bestanden, daß eine kriegerische Rasse von Barbaren, furchtbare Raubmenschen, sich auf schwächere, friedlichere Rassen warfen und sie knechteten. Diese „blonden Bestien" als die vornehmste Kaste bezeichneten nun alles, was sie taten und was ihnen eigentümlich war, als gut, alle Eigenschaften der Unterjochten, der „Sklaven", des „Pöbels" als schlecht. Die Sklaven dagegen bezeichneten gerade die Eigenschaften der Herren, wie Hochmut, Härte u. s. w. als böse, weil sie ihnen fürchterlich sind, dagegen als gut die Tugenden, die der Herde nützen, wie Mitleid, Gemeinsinn, Gehorsam. Sonach gebe es zwei Wurzeln aller Moral, in den Ansichten der Herren und denen der Sklaven. So lange nun die „Herrenmoral", welche den Einzelnen dem freien Walten seiner Triebe überläßt und ihm höchstens Pflichten gegen seines Gleichen auferlegt, in Geltung war, sei die goldene Zeit der Kultur gewesen. Der Inbegriff aller Instinkte des gesunden Menschen aber sei der „Wille zur Macht". Da der Sinn der Natur wie der des Menschenlebens Wille zur Macht sei, so müsse eine kleine Schar Auserwählter, „höherer, ganzerer Menschen", um naturgemäß leben zu können, zurückkehren zur Herrenmoral, die Mitleidsmoral aber den Sklaven, den Christen, den „entarteten Herdenmenschen" überlassen, die nur zur Ausbeutung für die wenigen Übermenschen da seien und denen gegenüber diese keine Pflichten hätten. Die Kultur sei entartet durch den Mangel an Egoismus, der nach Nietzsche „zum Wesen der vornehmen Seele" gehört. Für den Vornehmen ist nicht Mitleid eine Tugend, sondern Grausamkeit. Gewissen, Reue, Gerechtigkeit, Mitleid sind nur Zeichen von Schwäche. Die Sklavenbegriffe gut und böse, = nützlich und furchtbar, müssen von der Herrenmoral des Übermenschen wieder umgewertet werden in „gesund" bezw. „schwach, entartet in den Instinkten": gesund ist der, welcher einen starken egoistischen

Willen hat, *entartet*, wer mitleidig oder selbstlos ist; die Herrenmoral der Vergangenheit und Zukunft ist „moralinfrei", „jenseits von gut und böse". Daß die jetzige europäische Moral allgemein anders urteilt, soll daher rühren, daß der jüdisch-christliche „Sklavenaufstand in der Moral" siegreich gewesen sei, daß die Herde über das prächtige Raubtier, die Askese über den Willen zur Macht triumphiert habe.

Soweit Nietzsches Antimoral. Er geht also von der pessimistischen Voraussetzung aus, daß die europäische Menschheit unter der Herrschaft der jetzigen Kultur und Moral physiologisch entartet sei. Den Beweis dafür bleibt er schuldig. Die Entstehung der Kultur ist ein Problem, um dessen Enträtselung sich Ethnologen, Anthropologen, Soziologen, Linguisten und Kulturhistoriker heute wetteifernd abmühen. Der aphoristische Denker beantwortet die Frage mit erstaunlicher Einfachheit durch einen soziologischen *Mythus*: denn mehr ist seine Theorie von den Herrenrassen und Sklavenrassen und ihren Moralen nicht. Das ist im Grunde dieselbe Methode, mit der Protagoras in dem platonischen Dialog die Entstehung menschlichen Zusammenlebens und aller Gesittung mittelst eines Schöpfungsmythus zu veranschaulichen sucht. Zur Begründung seiner These hat der ehemalige Philologe Nietzsche eigentlich nichts als — *Etymologien* von solcher Naivetät, daß wir uns in das Jünglingsalter der Sprachwissenschaft, wie sie von Heraklit und seinen sophistischen Schülern geübt wurde, zurückversetzt glauben. Daß von den griechischen Aristokraten die Wörter ἀγαθός und κακός auch in politischem Sinne gebraucht wurden zur Bezeichnung der Vornehmen und der geringen Leute, daß ἀγαθός auch den guten d. h. tapfern Krieger bezeichnet, was beweist das für die Entstehung der Kultur und der Moral? Diese angeblich funkelnagelneue Weisheit wird schon unsern Primanern etwas altbacken vorkommen. Zur Erheiterung will ich aber doch ein paar Proben Nietzschescher Etymologie zum Besten geben: „Das lateinische *bonus* glaube ich als *der Krieger* auslegen zu dürfen ... bonus somit als Mann des Zwistes, der Entzweiung (duo), als Kriegsmann: man sieht, was im alten Rom an einem Manne seine Güte ausmachte. Unser deutsches *gut* selbst: sollte es nicht den *Göttlichen*, den Mann göttlichen Geschlechtes bedeuten?" Das lateinische *malus* (schlecht) bringt N. zusammen mit μέλας (schwarz), um daraus zu folgern, daß es ursprünglich eine dunkelfarbige unterjochte Urbevölkerung Italiens bezeichnete! Und dieselbe Ueberraschung, die dem Philologen diese Etymologien bereiten, mag der Historiker empfinden bei dem seltsamen „historischen *Roman*" oder der kulturphilosophischen Dichtung von der Entartung der Kultur und dem Erfolge der Sklavenmoral, durch welche die „Plebejer", die „Pöbelmänner" Sokrates und der von ihm „verdorbene" Plato über die griechische, Jesus und Paulus über die römische, Luther über die italienische Herrenmoral gesiegt und dadurch — die Kultur-Menschheit ruiniert haben!

Doch ich widerstehe der Versuchung zu billiger Kritik und kehre zur vergleichenden Darstellung zurück. Für Nietzsche ist also das Recht des Stärkern ebenso das Naturgewollte, also Gute, wie für den Sophisten Kallikles: gleich diesem findet er sein Ideal verkörpert in den großartigen Verbrechertypen der

Geschichte; wie jener für Archelaus, begeistert er sich für einen Cesare Borgia und Napoleon. Der Egoismus ist das Gesunde, der Altruismus, die Selbstlosigkeit das Krankhafte und Entartete. Der große Einzelne, wie ihn die italienische Renaissance hervorbrachte, der Übermensch ist das Ziel der Menschheit, der Instinkt mehr wert als die Vernunft, ja der Leib mehr als der Geist. Mit Frohlocken macht er die Geheimlehre jener fürchterlichen orientalischen Mördersekte der Assassinen zum Wahlspruch für die auserwählte Handvoll seiner Übermenschen: „Nichts ist wahr, alles ist erlaubt." Damit ist allerdings der Satz des Protagoras überboten; nicht mehr der Mensch ist das Maß aller Dinge, sondern der Untermensch, die Bestie im Menschen. Das gäbe ein schnelles Ende: nach Wegfall jeder Selbstzügelung müßte die Anarchie der Instinkte notwendig zum körperlichen oder geistigen Untergang führen. Die Weltgeschichte zeigt es an den Beispielen eines Caligula und Nero.

Aber man muß von Nietzsches allzukräftigen Worten immer ein gut Teil abziehen, damit ihr Sinn nicht als ein Unsinn erscheint. In dem Bestreben, einen völligen Gegensatz gegen die herrschenden Moralanschauungen aufzustellen, hat er in dem Bilde der rein individualistischen Anti-Moral des Übermenschen die Farben so grell und dick aufgetragen, daß es wie eine groteske Karikatur wirkt. Wo es ihm nicht darauf ankommt, „mit dem Hammer zu philosophieren," das heutige Kulturideal zu zerschlagen, sondern positiv die neue europäische Gesellschaft aufzubauen, da bekommt sein Übermensch wesentlich sympathischere Züge als sie die historischen Über- oder Raubtiermenschen zeigen. Der abstrakte Individualismus ist eben praktisch unmöglich, ohne Selbstbeherrschung und ohne menschliche Gemeinschaft kann auch der Übermensch nicht existieren. Nietzsche faßt daher den „Übermenschen der Zukunft" nicht sowohl als geniale Einzelpersönlichkeit, sondern als eine „Überart", als einen „höheren Typus Mensch".

4.

Aber wie? täuscht uns die Erinnerung? sollte nicht auch der philosophische Übermensch eine aus der griechischen Geistesgeschichte wohlbekannte Gestalt sein? Wir haben ja gesehen, wie schon die Naturphilosophen sich als geistige Aristokratie fühlten gegenüber der ungebildeten Menge. Durch den sophistischen Unterricht verband sich dann die Aufklärung vollends mit der politischen Aristokratie und es tauchte das Ideal eines Staates auf, in welchem die Macht in den Händen einer Aristokratie liegen sollte, die „Bildung und Besitz" vereinigte. Als der Anhänger der Sophistik Kritias als Haupt der 30 Tyrannen die athenische Demokratie stürzte und mit Hinrichtungen und Verbannungen die „Überflüssigen", um nietzschisch zu reden, dezimierte, da folgte er nicht bloß seinem entfesselten Mord- und Raubtriebe: wie sein Gegenbild Robespierre bei der Ausrottung der französischen „Aristokraten" den Staat der wahrhaft Tugendhaften, so wollte Kritias ein Verfassungsideal ähnlich dem spartanischen verwirklichen. Das ist auch eher als ihre Verwandtschaft der Grund, weshalb Plato den allgemeinen Abscheu vor dem entsetzlichen Manne nicht teilen will. Denn in Platos eigenem allbekanntem Entwurfe eines auf griechischem Boden zu verwirklichenden Idealstaates ist ja ebenfalls die Grundvoraussetzung die unbedingte Herrschaft der Tugend und Einsicht, d. h. der Philosophen. Wer zur

philosophischen Tugend nicht zu erziehen ist, soll verbannt werden, wer Unwissenheit und niedrige Denkart nicht ablegen kann, den soll der zum Staatslenker gewordene Philosoph in den Sklavenstand hinabstoßen. Gleich erbarmungslos soll der Philosoph verfahren gegen Schwache: man soll sie nicht pflegen, sondern sterben lassen. Bürgerliche Arbeit erscheint Plato als entwürdigend, wie nach Nietzsche auch heute jeder ein Sklave ist, der nicht mindestens zwei Drittel seines Tages ungestört für sich hat. Die erwerbenden Klassen, die Gewerbetreibenden und Ackerbauer, sollen zu vollständiger politischer Unmündigkeit herabgedrückt werden. Um die geistige und sittliche Entwicklung dieser Masse kümmert sich der Philosoph nicht; der Nährstand ist dazu da, die regierende Kaste, die für seine Sicherheit sorgt, zu erhalten und ihr zu gehorchen. Diese zerfällt in zwei Stände. Den Wehrstand bilden die Krieger oder Wächter. Eine ganz kleine Auswahl aus den Aelteren von ihnen sind die Philosophen-Herrscher, welche sich der „Wächter" zum Schutz der Masse gegen Feinde, aber auch zur Unterdrückung und Regierung des Volkes bedienen. Die Philosophen-Staatsmänner sind zugleich der Lehrstand für die übrigen. Kein Gesetz steht über ihnen, sondern sie setzen in autonomer Selbstherrlichkeit fest, was für die übrigen als Recht gelten soll.

Die Andeutungen nun, welche Nietzsche über seine aristokratische Gesellschaftsordnung der Zukunft macht, ergeben fast Zug um Zug eine getreue Kopie des platonischen Staates. Wenn Nietzsche zu der hörigen Masse auch noch die Handwerker der Wissenschaft und Kunst rechnet, so macht das keinen Unterschied. Diese Mittelmäßigen, diese „Herdentiere" dürfen insgesamt nichts sein als Sklaven, „Ausgebeutete"; zum Trost wird ihnen die wohltätige Illusion der Religion überwiesen. „Für euch Glauben und Dienstbarkeit!" — so bestimmt es Zarathustra für die Viel-zu-vielen. Über dieser Masse stehen die „Befehlenden", zunächst die Krieger und Wächter des Gesetzes, mit dem Könige an ihrer Spitze. Aber diese sollen, wie bei Plato, nur Gehilfen und Beamte der Herren sein, der „Weisen", der „Werteschaffenden". Nur dies sind die Übermenschen, welche im Nietzscheschen Zukunftsstaat die Rolle als Lenker der Menschheit übernehmen sollen, die in der Christenwelt Gott hatte. Der Übermensch, der wahre oder neue Philosoph, ist an kein Gesetz, an keine „Tafel der Werte" gebunden. In völliger Unabhängigkeit, unberührt von gut und böse, wahr oder unwahr gibt er Gebote, schafft er neue Werte, sucht und versucht er immer neue Gedanken, um das Leben vorwärts zu bringen. Die allgemeine Wohlfahrt dagegen ist für Nietzsche kein Ideal, sondern ein „Brechmittel". Weil sie so mit sich und der ihnen anvertrauten Menschheit experimentieren, tauft er diese neuen Philosophen-Herrscher „Versucher".

Nur für die ganz kleine Zahl dieser gottähnlichen Übermenschen hat Nietzsche seine Immoral bestimmt. Zu deren Wesen aber gehört außer der gewaltigen Willenskraft, die N. bei den geschichtlichen Übermenschen ganz allein als wertvoll betonte, tiefste Einsicht und entsagende Selbstbeherrschung. „Wissend reinigt sich der Leib" predigt Zarathustra; „mit Wissen versuchend erhöht er sich; dem Erkennenden heiligen sich alle Triebe; dem Erhöhten wird die Seele fröhlich". Wenn also N. von der „Lust" des Lebens spricht, so ver-

sieht er darunter durchaus nicht ein Leben wilden Genusses, sondern „das tapfere Lustgefühl im Wollen“. Seine Übermenschen-Moral hat zur Voraussetzung höchste Willensstärke; man soll sich aber selber gehorchen, und das erst ist wahrer Wille, „freier“ Wille. Die Eigenart dieser Moral liegt daher weniger in dem Umstande, daß sie Selbstentscheidung des Individuums ist — das ist jede philosophische Vernunft-Moral von Sokrates bis Kant gewesen — als darin, daß sie an die Stelle des bisherigen Prinzipes der Sittlichkeit, der Vernunft, ein neues, die Lebensenergie, die Gesundheit, die natürliche Beschaffenheit des ganzen Menschen (des „Leibes“) setzt. Die physiologische Beschaffenheit ist also Quelle der sittlichen; bei dem wohlgeratenen, gesunden Menschen ist die Tugend die Folge seiner glücklichen Organisation, seiner gesunden Instinkte. Da nun Prinzip des Naturlebens der Wille zur Macht ist, so muß auch die Moral ihm dienen, um mit der Natur übereinzustimmen. Dieser Gedanke des „naturgemäßen“ Lebens deutet nicht bloß auf die wichtige sophistische Unterscheidung von Natur und Willkür in der Sittlichkeit zurück; ebenso wie der Name „Weise“, mit denen Nietzsche seine „neuen Philosophen“ oder Übermenschen benennt, führt er auf das Vorbild des cynischen oder stoischen Weisen, dessen Wesen die Gymnasialprimaner aus Horaz und Cicero kennen lernen. Neben und nach dem sokratisch-platonischen Versuch, die zerrüttete private und öffentliche Sittlichkeit der Hellenen durch die Begriffsphilosophie zu reformieren, machte sich immer wieder die Neigung geltend, auf die sophistische Skepsis zurückzugehen, trotzdem aber die Forderung der Tugend aufzustellen.

Zeno, der Begründer der Stoa, war ein Cyniker, und der Begründer des Cynismus, Antisthenes, hat von Sokrates nur die Formulierung der Tugend als eines Wissens übernommen, war aber im übrigen Schüler des Protagoras. So geht die cynisch-stoische Philosophie auf die Sophistik zurück und verhält sich zu ihr als Ergänzung, wie Nietzsches positiver Teil seiner Philosophie, der vom Übermenschen, zu dem negativen. Die Stoiker haben nach dem Vorgange des Protagoras alle Erkenntnis auf die Sinneswahrnehmung beschränkt; Nietzsches Erkenntnistheorie ist sensualistisch. Im Anfang meiner Erörterung bemerkte ich schon, daß die Stoa in der Physik, auf Heraklits Lehren gestützt, den letzten Gedanken Nietzsches, den der ewigen Wiederkunft des Gleichen, vorweggenommen habe. Die tatsächliche Heimatlosigkeit der Sophisten ward bei ihr zu einem grundsätzlichen Weltbürgertum, das die Schranken der Nationalität verspottete, wie ja Nietzsche, früh seinem Vaterlande entfremdet, die Nationen von heute durch den „guten Europäer von übermorgen“ ersetzen wollte. Zeno und Nietzsche suchten in einer Zeit, die ihnen als décadence, als sittlich verweichlicht, entartet, unfrei und unnatürlich erschien, durch „Rückkehr zur Natur“ vermittelst der Tugend eines tatkräftigen Willens sich Unabhängigkeit und innere Befriedigung zu verschaffen. Sie wollten natürlich so wenig wie Rousseau den Menschen wieder zum eichelnfressenden Wilden machen, sondern zu einer höheren Stufe des „natürlichen“ Lebens erheben, die bei den Stoikern der Weise, bei Nietzsche ebenso oder der vornehme Mensch, der Übermensch, der neue Philosoph heißt. Der alte wie der neue Stoiker, der sich gelegentlich seiner Verwandtschaft bewußt war,

stehen aber dadurch zu Rousseau in Gegensatz, daß dieser die Menschen als von Natur gleich, jene als von Natur ungleich ansehen. Die Natur ist bei Zeno gleichbedeutend mit der Tugend, die beschrieben wird als Gesundheit und Stärke des Geistes — des „Leibes" sagt Nietzsche, aber er umfaßt ja in diesem Worte den Geist mit —, als auf Vernunft beruhende Willensstärke, als richtige mit der Natur übereinstimmende Beschaffenheit der Seele, beziehungsweise des Leibes. „Übereinstimmung mit der Natur" ist also gemeinsame Grundforderung; Prinzip der Natur nach der Stoa der vernünftige Wille, nach Nietzsche der Wille zur Macht. Naturgemäß kann für beide nur sein, was mit dem Gesetze des Weltganzen übereinstimmt: das Prinzip der Welt und der Ethik ist dasselbe. Für beide bedeutet also die Unterwerfung unter die absolute Notwendigkeit kein Opfer, weil das Gesetz der Welt kein anderes ist als das, welches im Menschen waltet. Ergeben wir uns dem Weltlauf nicht, sagen die Stoiker, so müssen wir ihm gezwungen folgen und verlieren das Vorrecht des Weisen, sein Schicksal selber zu wollen. Amor fati heißt die Glaubensformel Nietzsches, d. h. tapferes, freudiges Bejahen der Weltnotwendigkeit mit allen ihren äußersten Härten und Leiden. Dabei hätte Nietzsche, nebenbei bemerkt, wohl nicht geflissentlich zu übersehen brauchen, daß sich auch im Gebete des Christen: „Dein Wille geschehe!" nicht gerade unmännlicher Kleinmut und müdes Verzagen ausdrückt. Auf die „Lust und Glückseligkeit" der „meisten" Menschen, das „grüne-Weide-Glück", das „Behagen des kleinen Menschen", um Nietzsches Worte zu gebrauchen, verzichtet der stoische Weise wie der Übermensch. Unter Umständen, unter denen es nicht möglich sei, die Freiheit des Weisen zu bewahren, empfahlen die Stoiker Selbstmord, und Nietzsche rät, „auf eine stolze Art zu sterben, wenn es nicht mehr möglich ist, auf eine stolze Art zu leben." Da der cynisch-stoische Weise infolge richtiger Beschaffenheit des Willens „naturgemäß" lebt, so ist er fehlerlos, ist der wahre König, auch im Bettlergewand, der wahre Staatsmann und wie die bekannten Paradoxien noch weiter lauten, kurzum ein Ebenbild der Götter, ein Übermensch. Nur er versteht zu gehorchen, nur er zu befehlen; das erinnert an eins der schönsten Worte Nietzsches: „dem wird befohlen, der sich nicht selber gehorchen kann." Den Gegensatz des „Weisen" und des „Toren" fassen die Cyniker und Stoiker genau so absolut, ohne alle Gradunterschiede, wie Nietzsche den des „vornehmen" und des „Herdenmenschen". Die wenigen Weisen erscheinen wie vereinzelte Schwimmer im unendlichen Meere der Menschheit, die Masse ist eine Herde von Halbtieren, die insgesamt „verrückt" sind, wie der stoische Kraftausdruck lautet. Leben Cyniker und Stoiker auch öfter als Bettler und Plebejer, um innerhalb der bestehenden Kultur frei wie Könige sein zu können, so ist ihr Ideal doch der Staat der Weisen, in welchem sie herrschen würden, ähnlich wie die platonischen Philosophenkönige oder die neuen Philosophen, die Übermenschen Nietzsches. In einem Punkte nur unterscheidet sich Nietzsches Ideal von dem Zenos. So hochgespannt nämlich auch des Stoikers Anforderungen an sittliches Leben sind und so unerbittlich streng er sie gegen sich wie gegen andere vertritt, so sieht doch der cynisch-stoische Weise seine Aufgabe darin, die ganze Menschheit zu lieben, zu bessern und zu seiner Höhe emporzuheben,

während Nietzsche zur Ermöglichung der „Wenigsten“, der Übermenschen, die übrige Menschheit sogar in einen niedrigeren Zustand herabdrücken will. Ihm scheint das Wohl der Meisten ein Gegensatz und Hindernis des Höherkommens Einzelner und darum verbietet er seinen vornehmen Menschen das Mitleid als gefährlichste Schwäche. „An Unheilbarem soll man nicht Arzt sein wollen!“ sagt er mit Plato. „Was fällt, das soll man noch stoßen! — Die Schwachen und Mißratenen sollen zu grunde gehen. Und man soll ihnen noch dazu helfen!“ Der Mensch — vielmehr der Übermensch — soll also der Auslese, welche die Natur durch den Kampf ums Dasein trifft, noch nachhelfen. Man sieht in diesem Gedanken Nietzsches und noch mehr in dem, den Übermenschen durch Zuchtwahl zu erzeugen, gewöhnlich einen Nachhall nicht gerade tiefgründiger Darwinstudien. Weil wir uns aber nach unsern Betrachtungen dem Eindrucke nicht werden entziehen können, daß Nietzsche bewußt oder unbewußt vor allem in der Gedankenwelt der griechischen Philosophie wurzelt, so werden wir als ebenso stark bei ihm nachwirkend die übertriebenen Vorstellungen Platos von der Macht der Vererbung durch Zuchtwahl annehmen dürfen, vermittelst deren jener den Philosophen-Herrschern seines Staates den gleichwertigen Nachwuchs sichern wollte. Vielleicht ist Vermittler dieser Idee für Nietzsche auch Schopenhauer gewesen, der freilich nüchtern genug war, die Unausführbarkeit dieser Vorschläge zu erkennen. In dem Kapitel der Parerga „Zur Rechtslehre und Politik“ heißt es: „Will man utopische Pläne, so sage ich: die einzige Lösung des Problems wäre Despotie der Weisen und Edlen einer echten Aristokratie, eines echten Adels, erzielt auf dem Wege der Generation, durch Vermählung der edelmütigsten Männer mit den klügsten und geistreichsten Weibern. Dieser Vorschlag ist meine Utopie und meine Republik des Plato.“

5.

Wenn man die mystische Lehre Nietzsches von der ewigen Wiederkunft des Gleichen und die damit doch einigermaßen in Widerspruch befindliche von dem durch „Züchtung“ zu erzielenden Genie des Willens und des Wissens, dem Übermenschen der Zukunft, nüchtern und unbefangen betrachtet, so wundert man sich, wie solche weder besonders originellen noch überzeugenden Phantasieen und utopistischen Träumereien in unserer realistischen Zeit haben Anklang finden können. Es ist aber auch nicht in erster Reihe das Verständnis für den positiven Teil seiner Lehre, den vom Übermenschen der Zukunft, der dem Zarathustra-Propheten Anhänger wirbt — er weiß ja selbst, daß er „um so mehr Autorität habe, je weniger man ihn verstehe“ —, sondern viel mehr seine negative, idealstürzende, sophistisch-cynische Betrachtungsweise unseres Kulturlebens. Für diese Saat war viel Boden vorbereitet; Nietzsche erscheint zwar in seinem „aristokratischen Radikalismus“ als ein Kämpfer gegen seine Zeit, aber in Wahrheit hat seine „Ichphilosophie“ — gleich der sophistischen — nur für kräftige, reaktionäre Gegenströmungen gegen Pessimismus, demokratische Gleichmacherei, falsche Humanität und Überkultur die Losungsworte gefunden, die gleich Bomben eingeschlagen haben. Auf diesem Finden des schärfsten, kräftigsten Ausdrucks, diesem glücklichen Schlagwortprägen beruht sein Massenerfolg. Dem Zauber seiner Sprache kann sich weder Gegner noch Anhänger entziehen, mit dieser berückenden Rhetorik seiner

Aphorismen reißt er auch kühle Köpfe in den Bannkreis seiner rückwärts gerichteten Umwertungen. Alle Künste des Stiles handhabt er mit vollendeter Meisterschaft; das gleißt und funkelt in seinen scharfgeschliffenen, zugespitzten Perioden, daß die Augen geblendet, die Leser hypnotisiert werden. In seiner Anti-Bibel, dem symbolischen Werke „Also sprach Zarathustra," steigert sich seine Sprache zu dichterischem Schwunge mit prachtvollen Bildern und Gleichnissen und glücklichen Neubildungen; den Prophetenton zu treffen, muß ihm hier auch der Sprachgeist der Psalmen und der neutestamentlichen Herrenreden dienen. So überrascht er mit seiner Sprachkunst den Verstand, umschmeichelt mit dem musikalischen Klang seiner Worte das Ohr (man muß seinen melodiösen Stil hören, um dessen Feinheiten zu würdigen), berauscht mit farbenprächtigen Bildern die Phantasie und betäubt das Urteil. Die Wirkung ist die eines stark gewürzten narkotischen Trankes. Den schlürft besonders gern die moderne gebildete Jugend in der Zeit erwachender Männlichkeit, wo sie auch ihren Leib an Nikotin und Alkohol gewöhnt. „Die Unerfahrenen", sagt Nietzsche selbst, „haben an gewürzten Halbwahrheiten Freude". Aber das geistige Gift, das Nietzsches Halb- oder Viertelswahrheiten für die Jugend enthalten, ist das gefährlichere: die aphoristische Rhetorik überrumpelt das Nachdenken, verführt zu oberflächlichem Absprechen, wie Nietzsche selbst es in abstoßendster Weise gegen die Weltgrößen der Philosophie verübt, zerrüttet die geistige Redlichkeit und wirkt als „intellektuelles und moralisches Dynamit" auf ungefestigte Geister.

Und worin bestand denn andererseits der unwiderstehliche Reiz der sophistischen Vorträge, welche die aristokratische Jugend Griechenlands anzogen und denen auch ernste hochgebildete Männer gerne lauschten? Mehr noch als die Neuheit der Gedanken, die da zum ersten Male aus dem Kämmerlein des einsamen Denkers in das Gewühl des Marktes getragen wurden und den bisher unterdrückten Instinkten schmeichelten, wirkte die kunstvolle Neuheit der Form und des Ausdruckes, die sophistische Rhetorik. Sie ist so wenig eine Kunst des Beweisens wie der Aphorismus Nietzsches, sondern eine Kunst der Ueberredung, der Erzeugung des Scheines, eine Kunst geltende Wertschätzungen mit Worten umzustürzen. So läßt Plato den Gorgias sagen, er habe die Entdeckung gemacht, daß am Schein mehr liege als an der Wahrheit; er habe die Kunst, das Große klein, das Kleine groß erscheinen zu lassen. Und Protagoras rühmte sich, wie schon erwähnt, die schwächere Sache zur stärkeren oder, wie andere es ausdrückten, die Lüge zur Wahrheit machen zu können. Der solle der Weise heißen, der das, was uns schlecht erscheine, umwertend uns gut erscheinen und sein lasse. Von dem Stil der Sophisten hat uns Plato in köstlicher wenn auch wohl etwas karikierender Mimik einige Proben gegeben. Die würdige, wohlgerundete Redefülle des Protagoras entlehnt — ganz wie Nietzsche der Bibel — eine dichterisch-religiöse Färbung dem Märchenton der alten Mythen, Hippias liebt Wortschwall und Metaphern, Prodikos ausgeklügelte Synonymik und in der Probe, die Xenophon uns erhalten hat, dem „Herakles am Scheidewege", ein zierliches Wortgeklingel. Der größte dieser Sprach- und Stilkünstler war Gorgias: der Schmuck- und Glanz seiner Rede, seine rhythmische Wort- und Satzfügung, die

poetische Färbung seines Stiles machte auf die Zeitgenossen einen so hinreißenden Eindruck, daß die weitere Entwicklung der attischen Prosa durch ihn wesentlich beeinflußt wurde. Ob auch der große Tragiker der Aufklärung, Euripides, von der Sophistik in seinem Stil so bestimmt worden ist, wie in seinen Anschauungen, das läßt sich nicht mehr feststellen. Dagegen sehen wir deutliche Spuren der Einwirkung Nietzsches auf die moderne Poesie, besonders ihre symbolistische Richtung — ich brauche nur die Namen Halbe, Hauptmann und von Ausländern Strindberg, Maeterlink zu nennen — und auf die Tagesliteratur, die sich seine auffallendsten Stileigentümlichkeiten wie seine brillanten Gedanken anzueignen sucht.

6.

Auf diesem Umwege gelangen wohl zumeist Nietzsches Anschauungen in die Köpfe unserer Jünglinge, weniger, scheint es, durch die Lektüre seiner eigenen Werke. Aber das Herausreißen der Gedanken aus dem Zusammenhang, wozu ihr gesucht paradoxer Inhalt ebenso wie die aphoristische Form verführt, und ihre Verwendung als Schlagwörter, die, an sich schon kräftig, allzukräftig, noch in vergröbertem Sinne verstanden oder mißverstanden werden, das macht sie um so mehr zu Bomben, die an den Bau unserer sittlichen, religiösen und sozialen Ideale gelegt werden. An einem geschulten Denken, einem reifen sittlichen Wollen, das in sich den Ausgleich zwischen der eigenen Besonderheit und der Allgemeinheit gefunden hat, versagt ihre Sprengkraft; da haben Gedanken einer sophistischen Einseitigkeit und eines überspannten Individualismus sogar eine gute Wirkung, denn sie stimmen nachdenklich, und der herausgeforderte Widerspruch nötigt zur Klärung der eigenen Ansichten. Aber die Jugend ist noch nicht fähig, dem Andrang einer so wildtosenden Gedankenflut standzuhalten. Nietzsche charakterisiert die Jugend sehr hübsch: „Junge Leute lieben das Interessante und Absonderliche, gleichgiltig, wie wahr oder falsch es ist.“ „Jünglinge haben noch nicht in der Erfahrung das Maß ihres Wollens und Könnens gefunden.“ „Junge Leute sind anmaßend, denn sie gehen mit Ihresgleichen um, welche alle nichts sind, aber gerne viel bedeuten.“ „Man verehrt und verachtet in jungen Jahren ohne jene Kunst der Nuance, welche den besten Gewinn des Lebens ausmacht.“ So ists in der Tat. Nachdem der Jugend Glaube, Pietät und Idealismus verloren gegangen sind, erhebt sie den Mann, der ihr Denken gehaltlos, ihr Wollen haltlos gemacht hat, zu ihrem Abgott und während sie meint, über alle Autorität erhaben zu sein, schwört sie doch nur auf die Autorität eines neuen Propheten. So gings mit den Sophisten, so gehts mit Nietzsche.

Zwei Fragen liegen nahe, eine theoretische und eine praktische. Der Theoretiker wird fragen: „Darf man denn einen Denker verantwortlich machen für etwaiges Unheil, das seine Lehren in Köpfen anrichten, für die er sie nicht bestimmt hat?“ Nun, es ließe sich allerdings der Vorwurf gegen Nietzsche erheben, daß er den Mißverständnissen den allergrößten Vorschub geleistet hat durch seine übertriebene Ausdrucksweise, seine gewürzten Halbwahrheiten, durch den Gebrauch des Wortes Übermensch in zweierlei Sinn, durch die Schwärmerei für große Verbrecher, die Verwechslung des Mitleids mit Schwäche und der Stärke

mit Grausamkeit, das Einsetzen der buddhistischen Mitleidsmoral Schopenhauers für Moral überhaupt und vor allem durch den frechen, cynischen Ton seiner epigrammartigen Aphorismen. Die Pfeile, die er schießt, sind vergiftet. Aber wenn man auch des Kultur- und Moralphilosophen Schuld daran gering bemißt, die Gefahr, daß seine Ansichten unsere gebildete Jugend demoralisieren, auf der doch die Zukunft unseres Volkes beruht, ist nicht zu leugnen. Der jugendliebende Praktiker wird daher nur fragen: Was sollen wir dabei tun? Nun hat sich leider ein großer Teil der heutigen gebildeten Deutschen daran gewöhnt, sobald es sich um die Jugend handelt, die ganze Sorge von sich abzuschütteln und der höheren Schule aufzubürden. Die macht man dann für alle Schäden, die hervortreten, zum Sündenbock und wäscht seine Hände in Unschuld. obwohl man doch bei einigem Nachdenken wissen könnte, wie viel geringer unter den modernen Verhältnissen der Einfluß der Schule auf die Charakterbildung geworden ist. Nicht besser ergeht es der Kirche. Der Hauptanteil an der Prophylaxis fürs Leben fällt der Zucht und Gewöhnung des Elternhauses und dem Vorbilde sittlicher Persönlichkeiten zu. Aber etwas kann doch wenigstens das humanistische Gymnasium erreichen, wozu es seine Eigenart befähigt; und das ist immerhin etwas Bedeutendes und durch nichts Anderes zu Ersetzendes.

Es ist eine alte Erfahrung, daß man gegen Ideen weder mit entrüstetem Verdammen noch mit Ignorieren auf die Dauer etwas ausrichtet. Indem wir von dem Worte Nietzsches lernen, daß jede Partei ein Für und Wider, ein Abwägen und Ausscheiden aus ihren Sätzen für gefährlicher hält als ein Gegnertum in Bausch und Bogen, finden wir aus der Besonderheit des Gymnasiums einen eigenen Weg und eine erprobte Rüstung zur Bekämpfung des Mißbrauches, den unreife Geister mit der „Umwertung aller Werte" treiben. Wir sehen nach, auf welche Weise denn bei den Griechen die Ueberwindung der sophistischen Gefahr gelungen ist. Sokrates ist es gewesen, der aus der Verwirrung der Geister dadurch den Ausweg fand, daß er in sich schärfstes kritisches Denken mit abgeklärter Sittlichkeit vereinigte. Nun hoffen wir zwar, daß auch das Nietzschetum nur ein Anzeichen dafür sei, daß unsere Zeit reif ist für einen Sokrates. Aber deshalb werden wir nicht, die Hände in den Schoß legend, auf ihn warten: wir können den Weg für den neuen Sokrates freimachen mit der Waffe, die der alte Sokrates uns hinterlassen hat, seiner Methode. Dazu gehört zunächst gründliche Kenntnis des Gegners, dann Gewöhnung an Selbstdenken, Selbstprüfen, sich-auf-sich-selbst-Besinnen. Man muß lernen den Dingen auf den Grund zu gehen, den Kern der Gedanken herauszuschälen, anzuerkennen, was richtig gedacht und beobachtet ist, festzustellen, wo der Irrtum beginnt, die halbwahren Gedanken zu Ende zu denken und zu ihren Konsequenzen fortzuschreiten, die scheinbar tiefsinnigen Philosopheme und blinkenden Einfälle ihrer bestrickenden Hülle zu entkleiden. So sucht man die aufgerührte jugendliche Gedankenwelt durch gemeinsames Suchen und Nachdenken, eben durch die sokratische Dialektik, abzuklären. Den Grundstock der Nietzscheschen Gedanken findet aber der Gymnasiast schon in den Dialogen Platos und den Denkwürdigen Gesprächen des Sokrates, aufgezeichnet von Xenophon. Hieran erarbeitet er sich das Verständnis von subjektivem und

objektivem Denken, von Skepsis und Idealismus, von Tugend und Wissen, von Sittengesetz und individueller Moral. Diese Arbeit kann dem Geiste des Jünglings wie keine andere die elementare philosophische Schulung des Denkens verleihen, deren er bedarf, um nach dem Worte verfahren zu können: „Prüfet alles, und das Gute behaltet!"

Zu solchem Prüfen erzieht das Gymnasium aber nicht nur vermittelst der Sprache und des Inhalts der griechischen Schriften. Das Studium des Altertums aus den Quellen ist zugleich die Grundlage der historischen Bildung, die es erstrebt. Diese lehrt uns, daß zwar das Genie nie als das Produkt der Zeitfaktoren begriffen werden kann, daß aber jede geistige Leistung durch die Zeitumstände bedingt wird, daß sie beruht auf der Gedankenarbeit früherer Generationen, daß erst durch den Vergleich mit ähnlichen Erscheinungen ihr Eigenwert festzustellen ist. Ordnen wir aber Nietzsche auf die Art, wie ich es hiermit versucht habe, in den geschichtlichen Verlauf der europäischen Kulturentwicklung ein, so verlieren seine anspruchvollsten Gedanken den Hauptwert, den er selbst ihnen beilegte, und den Hauptreiz, den sie auf Unerfahrene ausüben: den Wert und Reiz absoluter Neuheit. Und ein Blick auf die geschichtliche Wirkung der sophistischen Lehren gibt uns noch einen anderen Grundsatz der Abwehr an die Hand: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen!" Aus Thukydides und Xenophon lernen unsere Schüler beispielsweise zwei der hervorragendsten Früchte des sophistischen Geistes kennen. Da ist Alkibiades, der geniale Ausnahmemensch, der, „jenseits von gut und böse" wandelnd, mit seinen ungebändigten Instinkten seine Vaterstadt und sich selbst ins Verderben reißt; da ist der radikale Aristokrat Kritias, der auch als sophistischer Schriftsteller tätig war; als das Haupt der 30 Tyrannen war er ein brutaler Despot, so recht ein Herrenmensch nach dem Herzen Nietzsches, eines von jenen „tropischen Raubtieren" voller Blutdurst und Grausamkeit, mit denen Nietzsche seine Übermenschen gerne vergleicht.

Wie nun im einzelnen der Lehrer des Griechischen sich seiner Aufgabe philosophischer Propädeutik und Prophylaxis entledigen kann, diese Frage für Fachmänner fügt sich nicht mehr in den Rahmen meines Vortrages. Meine Absicht war nur, Ihnen, meine Damen und Herren, an einem Beispiele den Nachweis zu führen, wie der humanistische und besonders der griechische Unterricht von heute mittelst der Gedankenwelt des Altertums dem Leben von heute dient. Ich habe Ihnen einige von den zahllosen Fäden aufgezeigt, welche die Lebensregungen unserer Zeit mit dem griechischen Altertum untrennbar verknüpfen. Es sind ja nicht nur die immer wiederkehrenden Grundformen des Gemeinschaftslebens in Staat und Gesellschaft, die typische Entwicklung redender und bildender Kunst, die dort so unvergleichlich klar ausgeprägt sind, sondern es sind vor allem auch die gleichen letzten Probleme des Menschen und der Welt, um deren Lösung auch unsere Zeit ringt. Nur sind die grundlegenden Gedanken bei den Griechen einfacher, schlichter gesagt, ohne das moderne Pathos, typischer, anschaulicher. In unserer Zeit ist ihre Gestalt in jeder Beziehung reicher, vielfältiger, zusammengesetzter, verwirrender — wieviel geeigneter also muß ihre Urform zur Einführung der Jugend in kritisch-philosophisches Denken erscheinen! Und dazu kommt noch der

große pädagogische Vorteil, daß wir uns bei der Lektüre Platos und Xenophons, Ciceros und Horazens in einer objektiven Welt befinden, jenseits aller Leidenschaft und Tagesstimmung, auf einem neutralen Boden und einer höheren Warte, während jede Stellungnahme auf dem ebenen Boden der Gegenwart zur Polemik werden müßte. Solange man also noch nicht im deutschen Volke unter Leben nichts anderes versteht, als den Kampf um den Futtertrog und den möglichst vorteilhaften Verkauf von Industrieerzeugnissen, solange wir noch einen andern Gott ehren als Mammon, so lange wird auch durch die griechische Geisteswelt hindurch auf einem guten Wege unsere Jugend ins Leben, ins Geistesleben der Gegenwart geführt werden. Und des zum Beweise kann uns unter so vielem andern auch dienen — Friedrich Nietzsche und die griechische Sophistik.[1]

Der vierte altphilologische Ferienkursus in Bonn.

Seit einer Reihe von Jahren finden bekanntlich an mehreren preußischen Universitäten und Akademien, z. B. in Berlin, Bonn, Göttingen und Frankfurt a. M., neusprachliche, naturwissenschaftliche und archäologische Ferienkurse statt, die von seiten der Unterrichtsverwaltung ins Leben gerufen sind oder doch der Aufsicht von daher unterliegen und aus öffentlichen Mitteln unterhalten werden. Wer prinzipiell von der Ersprießlichkeit solcher Veranstaltungen überzeugt ist, wer glaubt, daß sie es, ihrem Zweck entsprechend, den Lehrern höherer Schulen wesentlich erleichtern, mit den Fortschritten der Wissenschaften Fühlung zu behalten oder in neue Forschungsgebiete einen Einblick zu gewinnen, den muß es befremden, daß diese Einrichtung nicht schon längst auf die altphilologischen Fächer ausgedehnt ist. Freilich ist anzuerkennen, daß die archäologischen Kurse dieser Art, die dem Rufe nach Anschaulichkeit des Unterrichts und „Kunsterziehung" ihr Dasein verdanken, auch der lateinischen und griechischen Lektüre zu gute kommen. Aber so dankenswert jede Förderung des Verständnisses antiker Kunst auch ist, es bleibt doch bestehen, daß der Lehrer der klassischen Sprachen für seine Fortbildung auf den weitesten Gebieten, in Sprachwissenschaft, Literatur, Philosophie, alter Geschichte u. a., ganz auf sich selbst angewiesen ist, zumal, wenn er nicht in einer Universitäts- oder Großstadt lebt. Und doch, so riesenhaft, so überwältigend ist gerade jetzt auf dem Gebiete der Altertumswissenschaft der Zuwachs neuen Materials, den vor allem die ägyptischen Papyrusfunde gebracht haben und täglich bringen, so energisch drängen neue Aufgaben und Gesichtspunkte der Forschung (z. B. der folkloristische und der sozialpolitische) in den Vordergrund — um ganz zu schweigen von dem fortreißenden Wirken einzelner Persönlichkeiten —, so tief werden auch gewisse alte Probleme, z. B. das homerische und das des antiken Theaters, von den Ergebnissen neuerer

1) Dem auf der diesjährigen Versammlung des Niederrheinischen Zweigverbandes unseres Vereins von mehreren Seiten ausgesprochenen Wunsche, daß das „Humanistische Gymnasium" mehr Aufsätze bringen möchte, die das Verständnis für unsere Sache in weitere Kreise zu tragen geeignet wären, stimmen wir durchaus bei und freuen uns herzlich, daß einer von denen, die diesen Wunsch äußerten. selbst zu seiner Erfüllung in so ausgezeichneter Weise beigesteuert hat, indem er uns obigen Vortrag zum Abdruck überließ. Einzelne der früheren Hefte enthielten vortreffliche Vorträge und Abhandlungen dieser Art, über das klassische Altertum und die höhere Schule von Felix Bölte, zu Goethes Gedächtnis von Richard Schwemer, über politische und sozialpolitische Vorbildung durch das klassische Altertum von Otto Liermann, über die Saalburg von Karl Blümlein; aber in der Tat dürfte ein Mehr von solchen Beiträgen unseren Zwecken ungemein dienen, und hoffentlich fließt es uns auch weiterhin, wenigstens teilweise, aus den Verhandlungen der Ortsgruppen des Gymnasialvereins zu. U.

Ausgrabungen berührt, daß es dem Altphilologen von heute wahrlich nicht leicht ist, mit der Fortentwicklung seiner Wissenschaft auch nur einigermaßen Schritt zu halten und sich auf den neuerschlossenen Gebieten zu orientieren.

Was aber die Frage betrifft, ob die angedeuteten Fortschritte der klassischen Philologie für die Schule viel zu bedeuten haben, und ob die Gymnasiallehrer Wert darauf legen müssen, ihnen zu folgen, so mag es jedem Leser dieser Zeitschrift überlassen bleiben, sich darauf selbst die Antwort zu geben. Jedenfalls hat die altphilologische Lehrerschaft einer Provinz schon mehrfach bewiesen, daß es ihr ernst damit ist, auch wissenschaftliche Interessen gemeinsam zu pflegen und sich die befruchtende Wirkung des eignen Lernens auf das Lehren zu erhalten, eingedenk der Warnung, die niemandem mehr gilt als dem Philologen: ἐὰν τὸ ἅλας μωρανθῇ, ἐν τίνι ἁλισθήσεται;

Auf Anregung des altphilologischen Vereines in Köln ist von rheinischen Schulmännern auf dem Wege privater Abrede mit Dozenten der Bonner Hochschule dort ohne staatliche Unterstützung zuerst im Jahre 1900 ein altphilologischer Ferienkursus ins Leben gerufen, der schon viermal um Ostern herum eine Anzahl Teilnehmer aus der Rheinprovinz — auch auswärtige waren stets willkommen — vereinigt hat, in diesem Jahre am 15., 16. und 17. April. Wer sich für diese Kurse interessiert, sei auf die Berichte verwiesen, die über den ersten erschienen sind: N. Jahrb. f. d. kl. Alt. 1900 II S. 495 ff. und „Gymnasium" 1900, 1. und 16. Juni; vgl. auch „Human. Gymn." 1901 S. 94. Unterzeichneter, der als Angehöriger einer andren Provinz an den Kursen mehrfach teilgenommen hat und einer an ihn ergangenen Aufforderung, über den diesjährigen zu berichten, gerne nachgekommen ist, beschränkt sich darauf hervorzuheben, was ihm das Charakteristische dieser Veranstaltung zu sein scheint, und anzudeuten, wie vielseitige wissenschaftliche Belehrung aus den Vorträgen auch diesmal zu schöpfen war.

Daraus, daß diese Kurse nicht von der Unterrichtsverwaltung veranstaltet sind und nicht von dort aus beaufsichtigt werden, folgt, daß sie 1) von jedem Teilnehmer gewisse pekuniäre Opfer verlangen und 2) ganz in die Ferien fallen müssen, was ja bekanntlich für die anderen oben bezeichneten „Ferienkurse" nur z. T. oder gar nicht gilt. Daß sich unter diesen in gewisser Hinsicht erschwerenden Bedingungen doch viermal eine größere Zahl von Schulmännern (sie schwankte zwischen 61 und 31) zusammengefunden hat, in dem edlen Streben nach wissenschaftlicher Weiterbildung, daß diese Gymnasial-Direktoren und -Lehrer nach der anstrengenden Berufstätigkeit, die jedes Schuljahr mit sich bringt, von ihrer zur Erholung bestimmten, nicht allzu reichlich bemessenen Ferienzeit sich einige Tage entziehen, um Kollegien zu hören, ist eine hocherfreuliche Tatsache auf dem Gebiet des höheren Schulwesens in Preußen, und nur der Umstand, daß in der Rheinprovinz die Osterferien nicht 2, sondern 3 Wochen dauern, hat u. E. das Zustandekommen dieser Kurse ermöglicht; wenigstens sind dahin gehende Versuche, die man in zwei anderen Provinzen gemacht hat, an verschiedenen Schwierigkeiten und auch wohl an der Zeitfrage gescheitert. Eignen sich doch die übrigen Ferien aus leicht begreiflichen Gründen dieser oder jener Art noch weniger zu solchen Veranstaltungen.

Aus der dargelegten Eigenart der Bonner Kurse ergiebt sich aber auch für sie die Notwendigkeit zeitlicher Beschränkung. Wem das Maß einer halben Woche (5 bis 6 ca. 2stündige Vorträge) zu geringfügig erscheint, der möge bedenken, daß die Hälfte immer noch besser ist als gar nichts, und daß die berechtigte Annahme besteht, jeder Teilnehmer werde mehrmals wiederkehren.

So viel über die äußere Organisation der Kurse, für die den Herren des Ausschusses auch an dieser Stelle ein freundlicher Dank gebührt! Haben sie doch

viele Mühe und kostbare Zeit im Dienst einer Sache aufgewendet, die ihren Lohn nur in sich selbst trägt.

Wenden wir uns nun zu den wissenschaftlichen Anregungen, die der diesjährige Kursus bot, so kann es unmöglich Aufgabe dieses kurzen Berichtes sein, den reichen Inhalt der Vorträge hier auszubreiten. Abgesehen davon, daß den Herren Dozenten, die das eine oder andere davon demnächst publizieren wollen, in keiner Weise vorgegriffen werden darf, verbietet schon das enge Maß des in dieser Zeitschrift verfügbaren Raumes jede Vollständigkeit der Uebersicht und jedes Eingehen auf einzelnes. Daher kann nur umrißweise und aphoristisch angedeutet werden, eine wie reiche Saat von wissenschaftlichen Anregungen in knapp bemessenem Rahmen ausgestreut ward, ohne daß dabei dem Ernste gründlicher Forschung etwas vergeben wurde.

Was freilich die Ausführung des Programmes betrifft, so gab es diesmal zu Anfang eine Enttäuschung. Geheimerat Buecheler, von dem der Prospekt einen Vortrag über „über Herondas, mit Interpretation des vierten Gedichtes" und einen anderen „über eine grammatische Erscheinung lateinischer Inschriften" angekündigt hatte, war zu allseitigem lebhaftem Bedauern verhindert, diese Vorlesungen zu halten. Er war kurz vor Ostern zum Historiker-Kongreß nach Rom gereist und aus zwingenden Gründen noch nicht zurückgekehrt. So schwer dieser Ausfall empfunden wurde, so darf doch konstatiert werden, daß alle Teilnehmer des Kursus dem hochverehrten Meister philologischer Kritik und Exegese den längeren Aufenthalt in der ewigen Stadt von Herzen gönnten, und daß andrerseits, obgleich es dem Ausschuß nicht mehr möglich gewesen war, einen Ersatz zu schaffen, doch der Verlauf der übrigen Vorträge über das Schmerzliche jener Einbuße hinweghob. — Die meisten Vorlesungen fanden im Auditorium des akademischen Kunstmuseums statt.

Als erster sprach Professor **Brinkmann „über die gegenwärtigen Aufgaben der philologischen Textkritik"**. — Das Zeitalter der überwiegenden Konjekturalkritik, so führt er aus, sei vorüber; man betrachte die Konjektur nicht mehr als höchste Blüte philologischer Arbeit. Je mehr aber die übertriebene Wertung dieser an sich stets notwendigen Tätigkeit auf ein vernünftiges Maß zurückgegangen sei, um so mehr sei es Pflicht der Philologen, sich zu besinnen, worin die Fehler der Methode bestünden, denen man früher oft verfallen sei, wie diese zu meiden und welche besseren Hilfsmittel uns in neuester Zeit zugeflossen seien. Man müsse das Rüstzeug der Textkritik, das man bisher verwendet habe, einer Revision unterziehen, es verbessern und verfeinern.[1])

Zwei Fragen seien hier besonders zu berücksichtigen: 1) Wie vollzieht sich, psychologisch betrachtet, der Vorgang des Lesens und Abschreibens einer Vorlage, und wie stellt sich auf Grund hiervon das Verhältnis von Original und Kopie? — 2) Welche Lehren haben wir für die Textkritik aus dem neuerdings so reichlich zugeflossenen Material der Papyrus-Literatur zu ziehen? — Was den ersten Punkt betrifft, so wandte sich der Vortragende zunächst gegen die noch immer wieder auftauchende Hypothese, derzufolge die Hdss. im Altertum gewöhnlich nach Diktat von mehreren Schreibern gleichzeitig abgeschrieben seien, stellte dann fest, daß ein völlig verständnisloses Nachmalen der einzelnen Buchstaben in lateinischen Manuskripten fast nie, aber auch in griechischen im ganzen nur selten anzunehmen sei, und wandte sich hierauf zu einer scharfsinnigen Analyse der psychologischen Vorgänge beim Abschreiben unter Hinweis auf Meringer und Mayer: Versprechen und Verlesen, eine psychol.-linguist. Studie,

---

1) Als Ansätze und Vorarbeiten dazu nannte der Vortragende Schubarts Bruchstücke zu einer Methodologie der diplomat. Kritik 1855, Blaß in J. Müllers „Handbuch" I und Madvigs Advers. critica.

Stuttgart 1895, und auf Erdmann und Dodge: Psychologische Untersuchungen über das Lesen, Halle 1898.

Hiervon ausgehend bewies er durch zahlreiche Belege, daß die systematische Beobachtung der Abschreibefehler, jener Entgleisungen, die auf dem Wege von der Vorlage durch Auge, Kopf und Hand des Schreibenden stattfinden, und die Untersuchung ihrer Ursachen zu der Scheidung einer Anzahl von Fehler-Kategorien oder -Typen und zu der Erkenntnis einer gewissen Gesetzmäßigkeit auch in der Entstehung von Korruptelen führen. Dabei erhielten die Schreibfehler der antiken und mittelalterlichen Kopisten eine drastische Beleuchtung durch den Vergleich mit modernen Druckfehlern. Es zeigte sich, daß der Druckfehlerteufel (ebenso wie das Versprechen und Verlesen) heutzutage analoge Erscheinungen hervorruft, wie wir sie in den auf Verschreiben beruhenden Handschriften-Verderbnissen beobachten. Professor B. hat in einem Aufsatze im Rh. Mus. 56, 71 (s. auch 305) eine Erscheinung dieser Art gelegentlich erörtert; um auch aus seinem Vortrage **ein** Beispiel herauszugreifen, so zeigte er die häufig vorkommende **Vertauschung von Schriftzeichen** an Fehlern wie „Verlosung" statt „Vorlesung", „Emerit" „Eremit", *νόμος* statt *μόνος*, *θυμός* statt *μῦθος*, gerens statt regens, *Μεναλίππη* statt *Μελανίππη*; auch für ganze Wörter beobachtet, z. B. *ἄνδρες μυριάδων* statt *μυριάδες ἀνδρῶν*.[1]) Aus der Fülle derartiger Beobachtungen, wie Haplo- und Dittographien, Verwechslung von einander ähnlichen Klang- und Schriftbildern, (oft hervorgerufen durch irrige Apperzeption), falsche grammatische Angleichungen ꝛc., folgerte der Vortragende, es sei nicht richtig, wenn man nach Erkenntnis einer Korruptel für die Heilung derselben immer nur die Gestalt des einzelnen Schriftzeichens, das „paläographisch Nächstliegende", ins Auge fasse oder die Ursache in einem falsch aufgelösten Kompendium suche. Man müsse jene psychologische Fehlerquellen mit in Rechnung setzen.

Mit besondrem Nachdruck wies Prof. B. im zweiten Teile seines Vortrags auf die noch lange nicht allgemein und voll gewürdigte Bedeutung hin, die die **Papyrusfunde** auch für die philologische Textkritik haben. Lernen wir doch durch sie erst die Einrichtung der „Bücher" und die Schreibgewohnheiten der älteren Zeit genau kennen und richtig würdigen. Gewinnen wir doch durch sie oft einen vortrefflichen Maßstab zur Schätzung der mittelalterlichen Ueberlieferung. Nachdem dies u. a. an einem Thucydides-Papyrus (Oxyrh. Pap. I, 40 ff.) des näheren nachgewiesen war, verbreitete sich der Vortragende über gewisse Schreibgewohnheiten des Altertums, z. B. über das System der Nachträge und Verweisungen, und teilte hier eine Reihe wichtiger Beobachtungen mit, die er z. T. auch im Rh. Mus. 57, 497 ff. erörtert hat.

Als außerordentlich wichtig bezeichnete Professor B. auch die infolge der neueren Funde immer deutlicher hervortretende Tatsache, daß die meisten Textverderbnisse, speziell in den attischen Klassikern, in der Zeit bald nach Herausgabe ihrer Werke und vor der wissenschaftlichen Behandlung der Texte, wie sie besonders in Alexandria gepflegt wurde, eingedrungen sind. Auch diese Erscheinung erläuterte er durch naheliegende Parallelen aus der neueren Zeit: z. B. durch die Geschichte des Goethe-Textes, die der Pascalschen Pensées u. a. Mit einigen Bemerkungen über die „Perser" des Timotheus, deren kürzlich wiedergefundene Papyrushandschrift, obwohl nur durch ca. 50 Jahre von der Abfassung des Werkes getrennt, doch schon schon schwere Korruptelen aufweist, schloß Professor B. seine lehrreichen Erörterungen.

---

1) Auch für ganze Sätze zu beobachten, sieh deutsche Literaturzeitung 1902 Nr. 19 S. 1182. U.

Als einen wesentlichen Gewinn daraus wird jeder Hörer die Ueberzeugung mitgenommen haben, daß auch auf dem Gebiete der philologischen Textkritik neue Zeiten neue Anforderungen stellen, und daß auch hier nicht Marasmus, wie unwissende Schwätzer wohl behaupten, sondern frisches, sich stets verjüngendes Leben die Signatur der Altertumswissenschaft ist, heute so gut wie nur je.

Mit besonderer Freude mußte es jeden Teilnehmer der Kurse von vornherein erfüllen, daß sich unter den angekündigten Vorträgen auch ein geographischer befand. Denn wenn im Lehrplan der Gymnasien die Erdkunde mit besonderen Stunden etwas stiefmütterlich ausgestattet ist, so empfindet es hoffentlich jeder Philologe um so mehr als seine Pflicht, an seiner eignen geographischen Bildung beständig weiterzuarbeiten und dafür zu sorgen, daß sein Unterricht, mag es sich nun um Geschichte oder Lektüre handeln, von geographischer Anschauung durchtränkt ist und im besten Sinne „am Erdboden haftet".

Professor **Philippson** schickte seinen Vorträgen **„über Land und See der Griechen als Schauplatz ihrer Kultur"** folgende allgemeinen Bemerkungen voraus: die geographische Wissenschaft ist sich heute mehr als je dessen bewußt, daß sie auf naturwissenschaftlicher Erkenntnis ruht. Wenn sie sich aber auch der Geschichte gegenüber nicht mit einer dienenden Rolle bescheiden darf, so hat sie doch nach wie vor die hohe Aufgabe, die inneren, ursächlichen Zusammenhänge aufzuhellen, in denen die Geschichte einer Kulturwelt mit dem Schauplatz derselben steht, nicht zwar nach vagen vorgefaßten Ideen, sondern auf Grund sicherer naturwissenschaftlicher Methode. Unter diesem Gesichtspunkt gab Professor Ph. einen Ueberblick über die Aegäis, d. h. die von Hellenen besiedelten Teile der südosteuropäischen Halbinsel, den Archipel und die anstoßenden Teile Kleinasiens, wie sie etwa die bekannte Kiepertsche Wandkarte zur Anschauung bringt. Es gelang ihm trotz der Kürze der Zeit, die in diesem Gebiete maßgebenden, bestimmenden geographischen Faktoren und die durch sie hervorgerufenen typischen Erscheinungsformen in ihrer Bedeutung für das wirtschaftliche und politische Leben des Griechenvolkes knapp, aber treffend zu charakterisieren. Da es durchaus vergebliche Mühe wäre, den schon an sich kondensierten Gedankengehalt der gediegenen Vorträge im engen Rahmen dieses Berichtes noch mehr zusammenpressen zu wollen, so mögen hier nur einige Abschnitte derselben gewissermaßen in Ueberschriften angedeutet werden, um einen Eindruck von ihrer Reichhaltigkeit zu geben. Behandelt wurden insbesondere: das einzigartige, vielseitige Ineinandergreifen von See und Land, der geologische Aufbau und die Entstehung der jetzigen Bodengestalt des Festlands und der Inseln, die „Tektonik der Aegäis" (vgl. Annales de Géographie 1898 Nr. 32), die geognostische Mannigfaltigkeit, die dadurch bedingten landschaftlichen Gegensätze, der bunte Reichtum und das enge Nebeneinander der verschiedenen Wirtschaftsweisen und der dadurch hervorgerufenen Lebensformen, ferner das Mediterranklima mit seiner sommerlichen Trockenzeit und den reichlichen Niederschlägen des Winters, die dadurch erzeugten typischen Vegetationsformen (vgl. die Vegetationskarte vom Peloponnes in Petermanns Mitteil. 1895 S. 273), der Unterschied zwischen Ost- und Westküste in dieser Hinsicht, die Bildung und Verteilung des Verwitterungslehms und Kulturbodens als Grundlage des Ackerbaus und die Einflüsse natürlicher und geschichtlicher Katastrophen darauf (dies wichtige Gebiet wurde eingehender erläutert in seiner geschichtlichen Bedeutung mit vergleichender Heranziehung von Italien und Deutschland); die Be- und Entwässerungsanlagen, erstere als Ausläufer der Technik des Orients. In dem 2. Vortrage folgten: die charakteristischen Formen der Viehzucht, der nomadische Zug in der Viehwirtschaft, die Wasserversorgung und die Bedeutung der Quellen für Größe und Zahl der Siedlungen; die Verkehrsverhältnisse, insbesondere die große Küstenstraße durch Mazedonien, Thessalien &c., die Verwendung des Wagens und die Karrengeleise, der Seeverkehr als Faktor

der kurzen wirtschaftlichen und geistigen Blüte der hellenischen Nation, die Bedeutung des ägäischen Meeres als Schule der Schiffahrt, die dort herrschenden Winde, Gezeiten, Strömungen; die Küstenbildung (Ingressionsbuchten, Abrasions- und Flachküsten in ihrer Bedeutung für die Schiffahrt), das Fehlen der Flußhäfen, die Haupthandelsstraßen von Asien über Griechenland nach dem Westen, Hellas als Uebergangsland, als Vermittler zwischen Orient und Europa, die Geringfügigkeit der eignen Produkte für den Welthandel. — Als dieser, so etwa schloß Professor Ph., seit der Zeit des Hellenismus an die großen Emporien Syriens und Aegyptens, besonders Antiochia und Alexandria, überging und von hier aus sich ein direkter Seeverkehr mit Sizilien und Italien bildete, das mehr und mehr Zentrum des politischen Lebens wurde, da ward das griechische Mutterland langsam ausgeschaltet, seine Bedeutung im Wirtschaftsleben sank und starb allmählich ab. Nur sein pontischer Handel hielt sich länger, aber auch dieser nur, bis Konstantinopel emporblühte. Griechenland war nun wieder auf seine eignen Produkte angewiesen, aber seine Wälder waren verwüstet, sein Boden ausgesogen oder versumpft, die Ackerkrume von den Felsen weggefegt, seine Erzlager erschöpft. Eine höhere wirtschaftliche Bedeutung vermochte es seither nicht wieder zu gewinnen.

Diejenigen Zuhörer, die durch eigne Reisen eine lebendige Anschauung von Land und Leuten in Hellas gewonnen hatten, mußten bewundernd anerkennen, wie gut es dem Vortragenden gelang, mit wenigen Worten das land- und wirtschaftlich Charakteristische herauszuheben und wissenschaftlich nach Ursache und Wirkung zu verknüpfen; gilt doch auch Professor Ph., der durch längeren Aufenthalt mit dem Boden Griechenlands auf das eingehendste vertraut ist, mit Recht als eine der ersten Autoritäten auf diesem Gebiete.

Professor **Löschcke** sprach zweimal von ca. $11^1/_2$—1 Uhr über **die Religion des Apollon Pythios und das delphische Heiligtum auf Grund der französischen Ausgrabungen.** Diese Vorträge fanden im Auditorium maximum statt, und ein Projektions-Apparat ließ hier eine sorgfältig angeordnete Reihe von Lichtbildern erscheinen, die, z. T. schon dem neuen, gleich zu nennenden französischen Werke über Delphi entlehnt, die Worte des Vortragenden auf das wünschenswerteste illustrierten. Professor L. ging aus von der kürzlich erschienenen ersten Lieferung des großen französischen Ausgrabungswerkes: Fouilles de Delphes, exécutées aux frais du Gouvernement français sous la direction de M. Théoph. Homolle. Tome II. Topographie et Architecture, Paris 1902, und wies dann auf die übrige neuere Literatur über den pythischen Apollo und das delphische Heiligtum hin, die Aufsätze der französischen Gelehrten in den letzten 10 Bänden des Bulletin de corresp. hellénique und der Comptes rendus de l'Académie. die verschiedenen Arbeiten Pomtows und die betr. Artikel bei Pauly-Wissowa (Delphi) und Roscher (Apollo).[1])

Nach einer kurzen Uebersicht über die Geschichte der französischen Ausgrabungen seit 1892 schilderte Professor L. zunächst mit treffenden Worten die eigentümliche Natur der delphischen Landschaft und ihre Wirkungen auf das menschliche Gemüt: die steilen, kahlen Phädriaden und die Schlucht mit der Kastalia, die Lage des Dorfes Kastri und das olivenbewachsene Pleistostal, die Ebene von Krisa und den Golf von Salona, die alles beherrschenden, schneeigen Gipfel des Parnaß und die grüne Kirphis. Wie in dieser Landschaft, in dieser

---

1) Hinzufügen möchte Ref. außerdem für die Fachgenossen den Hinweis auf die reichhaltige Anzeige und Rezension des französischen Delphi-Werkes, die Pomtow in der „Wochenschrift für klassische Philologie" vom 21. und 28. Februar d. J. hat erscheinen lassen, sowie auf dessen Anzeige des Frazerschen Pausanias in Nr. 19 der genannten Zeitschrift, S. 584 ff., wo auch die neueste Literatur über Delphi sorgfältig und übersichtlich zusammengestellt ist.

reinen Höhenluft der Kult des Apollon Pythios als ein neues Reis, gepfropft auf ein altes Orakel der Ge, erwachsen konnte und welches seine treibenden Kräfte gewesen, das wurde im ersten Hauptteil des Vortrags in beredter und anschaulicher Weise ausgeführt. Der Vortragende ging dabei aus von einer Erklärung der bekannten Vasenbilder: die Pythia auf dem Dreifuß sitzend, Apollo auf dem Dreifuß über das Meer fahrend (Hydria des Museo Gregoriano, Élite céramogr. II 6). Apollo und Dionysos in Delphi (Compte rendu 1861 IV) u. a. Die Pythia nimmt, indem sie Wasser der Kastalia trinkt und Lorbeerblätter kaut, die lebendige Kraft der Orakelgötter in sich auf; der Dreifuß aber eignet dem Apollo als dem Feuer- und Lichtgott, dessen Wesen u. a. die Überlieferung von der Verunreinigung des Feuers durch den Einbruch der Perser in Hellas erläutert.

Nachdem er dann auch das Verhältnis des Apollo zu Dionysos erörtert hatte, führte Professor L. seine Zuhörer und Zuschauer auf dem französischen Plane des wiederhergestellten Temenos die steil ansteigende, windungsreiche heilige Straße zum Tempel hinan, an den zahlreichen Weihgeschenken und Schatzhäusern vorüber, deren Reste gefunden und z. T. wieder zusammengefügt sind, von denen aber oft nur noch die Standorte zu bestimmen waren. (Vgl. hierzu auch Pausan. X, 9 ff.) Wir nennen hier den korcyräischen Stier, die Nauarchen des Lysander, nach dem Siege bei Aigospotamoi geweiht, das marathonische Sieges-Anathem der Athener (Miltiades und die Eponymoi), die Schatzhäuser der Sikyonier, Athener, Siphnier und Knidier, den Schlangen-Dreifuß des Pausanias von 479, die Sphinx der Naxier auf ihrer hohen Säule, die Akanthus-Säule mit den herrlichen tanzenden Mädchen der Akanthier, ein Weihgeschenk, das vielleicht auf Brasidas' Expedition Bezug hat, die auch auf hohem dreiseitigem Pfeiler schwebende Replik der Nike des Paionios, von Messeniern und Naupaktiern auch hier als politische Demonstration aufgestellt, die Stoa der Athener u. a. So erreichte man in steilem Anstiege zuletzt an der mit Freilassungs-Urkunden bedeckten, längst berühmten Polygonalmauer vorbei die Tempelterrasse und auf ihr die Trümmer des Hauses des pythischen Apollon. Es muß hier verzichtet werden auf die Wiedergabe der feinsinnigen Bemerkungen und Erläuterungen, mit denen der Vortragende die Ergebnisse der französischen Ausgrabungen nach der künstlerischen so wie der antiquarischen und politisch-historischen Seite hin begleitete; es soll aber nicht verschwiegen werden, daß auch Professor L. hier den Angaben des alten Periegeten Pausanias ehrende Anerkennung zu teil werden ließ. (Vgl. Pomtow a. a. O.)

Hierauf erklärte der Vortragende im archäologischen Kunstmuseum die dort aufgestellten Gipsabgüsse einiger Reliefs von den Schatzhäusern der Siphnier und Knidier, z. B. Platten mit Darstellung einer Götterversammlung, analog der auf dem Parthenonfries, Raub der Rinder durch die Dioskuren, Kampfscenen u. a. Eine besonders eingehende Würdigung aber wurde dem bronzierten Abguß des berühmten „Wagenlenkers" zu teil, der einen zwischen 480 und 470 erkämpften Sieg des Polyzalos, des Bruders des Gelon, verherrlicht (gefunden 1896, abgebildet auch bei Luckenbach, Kunst und Geschichte I, 18). Durch die lichtvolle und anziehende stilistische Analyse gewann dieser berühmteste der plastischen Funde aus Delphi vor den Augen der Zuhörer in allen seinen Formen und Details, z. B. der Schädelbildung, dem Faltenwurf des Gewandes, der Gestaltung der Füße, reiche Belebung und eine plausible Einordnung in den kunstgeschichtlichen Zusammenhang: Zeit des Myron, aber nicht myronisch.

Privatdozent Dr. **Radermacher** schloß die Reihe der diesjährigen Vorträge, indem er **die Orestsage und die attische Tragödie** behandelte; insbesondere suchte er die Frage zu beantworten: Woher haben die Tragiker das Material dieser so oft dramatisierten Sage? Nach einem Ueberblick über die

jüngste Literatur zu diesem Problem (insbesondere C. Robert, in „Bild und Lied“ 149 ff.: „Der Tod des Aigisthos“; v. Wilamowitz in der Orestie II, Einleitung und Anhang 1; Zielinski in den Neuen Jahrb. f. das kl. Altertum 1899, S. 81 und 161 ff.), durchmusterte er das in der Odyssee, in Kunstwerken, z. B. Vasenbildern und dem Relief von Melos, bei Lyrikern (Simonides und Pindar) und endlich bei Plutarch (nach Stesichoros) überlieferte Material.

Den Hauptinhalt der durch besonnenes Urteil und klare Darlegung des Tatsächlichen und Beweisbaren hervorragenden Ausführungen bildete in ihrem ersten Teile die Erklärung des Traumgesichtes der Klytämnestra bei Stesichoros und die Auseinandersetzung mit den von Robert und Wilamowitz aufgestellten Hypothesen, von denen jener den Stesichoros als Hauptquelle der äschyleischen Version betrachtet, während dieser an ein „delphisches Epos“ als gemeinsame Quelle glaubt, ein Epos, das die Anschauungen der delphischen Priesterschaft aus dem VI Jahrhundert wiederspiegelte und nachher, durch die Tragiker verdrängt, verschwunden sei. Der Vortragende, der sich keiner dieser beiden Annahmen anschloß, unterschied eine dorisch-lakonische, an den amykläischen Apollokult anknüpfende Version der Orestessage und eine attische, für die die uralte Verbindung des Helden mit Athen (Odyssee γ 307) charakteristisch und in der der Schauplatz der Handlung, wie im Epos, Mykenä ist. Besonders eingehend und lehrreich war die auf gewisse Euripides- und Plutarchstellen gestützte Behandlung der Beziehungen der Orestessage auf Athen.

Wenn für die Gründlichkeit der Ausführungen und ihre wissenschaftliche Gediegenheit schon die Namen der Herren Vortragenden bürgen, so möchten wir doch noch ein anderes hervorheben: die sorgsame und geschickte Ausfeilung der Vorträge und ihre Anpassung an die besondere Art der Zuhörerschaft und den engen zeitlichen Rahmen. Es ist ein andres, vor Studenten oder vor einem gemischten Publikum oder vor Gymnasiallehrern und -direktoren zu reden; ein andres, wenn man fast souverän über die Zeit verfügt oder wenn man auf 2 Stunden angewiesen ist. Daß auch nach diesen Richtungen hin die Herren Vortragenden mit bestem Erfolge bemüht waren, der Eigenart dieser Kurse Rechnung zu tragen, dafür sei ihnen auch an dieser Stelle aufrichtiger Dank ausgesprochen.

Weil Geheimerat Buechelers Vorträge ausfielen, blieben diesmal beide Nachmittage unbesetzt. Der eine wurde zu einem sehr lohnenden Ausfluge nach der schönen romanischen Doppelkirche von Schwarz-Rheindorf benutzt, die unter der freundlichen und sachkundigen Führung des Herrn Bauinspektors Arntz eingehend besichtigt wurde. Da ferner auch das reichhaltige Provinzial-Museum römischer und germanischer Altertümer und das äußerst zweckmäßig eingerichtete akademische Kunstmuseum nebst archäologischem Apparat, dank der Liberalität der Herren Direktoren, den Teilnehmern am Kursus frei zugänglich waren, so fehlte es auch für den zweiten Nachmittag nicht an Beschäftigung.

Die Abende waren der Geselligkeit gewidmet, an der auch die Herren Dozenten in liebenswürdiger Weise teilnahmen. Dieser freie, anregende Gedanken-Austausch in einem Kreise von Kollegen, die das gleiche, ehrliche Streben nach vielseitiger wissenschaftlicher Anregung und Belehrung zusammengeführt hat, ist gewiß geeignet zu einer Quelle der Erfrischung und erhöhten Berufsfreudigkeit zu werden und als solche auch eine unverächtliche Zugabe der Bonner Ferienkurse.

Frankfurt a. M. Dr. J. Schönemann.

Institutsreisen.

Unter dieser Überschrift enthält Heft 38 und 39 des Jahrgangs 1902 der „Grenzboten“ einen Aufsatz von Friedrich Seiler, in welchem die vom Kaiserl.

deutschen archäologischen Institut zu Rom alljährlich veranstalteten Studienreisen deutscher Schulmänner einer scharfen Kritik unterzogen werden. So wenig ein früherer Angriff (vgl. Zeitschrift für das Bayrische Gymnasialwesen Bd. 34 S. 411 ff.), hat auch der letzte irgendeinen Grund von Belang gegen die Veranstaltung der archäologischen Kurse in Italien beizubringen gewußt. Gleichwohl ist es Pflicht derjenigen, die dankbaren Herzens der empfangenen Anregungen und Belehrungen sich bewußt sind und die Erinnerung an die erlebten weihevollen Stunden gleich einem köstlichen Gute festhalten, Einsprache zu erheben gegen eine Beurteilung, die in ihren Voraussetzungen und Folgerungen gleich unberechtigt ist.

Seiler hat nicht selbst am italienischen Kursus teilgenommen, seine Kenntnis stammt aus gedruckten und mündlichen Berichten von Teilnehmern. Ich weiß nicht, welche Berichte er gelesen hat und ob die gelesenen wirklich seine Ausfälle rechtfertigen; vielleicht hätte er sein Urteil aber berichtigt, wenn er auch den zahlreichen Berichten seine Aufmerksamkeit zugewandt hätte, deren Verfasser von den Reisen des Instituts offenbar einen ganz anderen Eindruck in die Heimat mitgenommen haben. Um anderes zu übergehen, sei er beispielsweise auf das Buch von Peter Sirius „Kennst du das Land?", die Frucht einer Institutsreise, hingewiesen. Wenn nicht für alle, so trifft doch sicher für die Mehrzahl derer, welchen die Teilnahme an einem italienischen Kursus vergönnt war, der Schlußsatz dieses Berichtes zu: „Es schneite, und ich fuhr heim, hinein ins deutsche Land, in den deutschen Winter — im Herzen einen Frühling knospender Erinnerungen." Ja, wenn es sonst nichts wäre, was man von diesen Reisen mit in die Heimat nimmt, als die Begeisterung für alles Schöne und Große, dessen Fülle das trunkene Auge geschaut hat, es wäre Gewinn genug für den, in dessen Herz diese Begeisterung geweckt ist und der den Beruf hat, auch in den Herzen der Jugend Begeisterung zu wecken. Ausnahmen gibt es überall; auch von den Reisen in Italien kehren einzelne verstimmt und enttäuscht zurück; doch sie können nur als Ausnahmen gelten, und weder ihre schriftlichen Berichte noch ihre mündlichen Mitteilungen dürfen zum Ausgangspunkt einer abfälligen Kritik über die ganze Einrichtung gemacht werden. Ueber zwanzig Gymnasiallehrer finden jährlich Zulassung zu dem Kursus, bei ihrer Auswahl verfahren die einzelnen Regierungen verschieden. Während in Preußen in jedem Jahre an die einzelnen Anstalten die Anfrage ergeht, ob ein Lehrer derselben zur Teilnahme bereit ist, und der Minister über die eingelaufenen Bewerbungen dann Entscheidung trifft, werden in anderen Staaten Mitglieder der Lehrerkollegien direkt zur Teilnahme aufgefordert. Nicht alle, die so bestimmt oder ausgewählt werden, haben den inneren Beruf, um des schönen Preises willen auch die Mühen und Entbehrungen auf sich zu nehmen, die solch' eine italienische Reise auferlegt, auch unter ihnen fehlt es nicht an begeisterungsunfähigen Philistern, die über den Unbequemlichkeiten des Aufenthalts in der Fremde nicht zur Freude des Genießens gelangen. Wer die Heimkehr mit Ausrufen begrüßt, wie sie Sirius mitteilt: „Ha, übermorgen sitze ich wieder bei einem soliden Seidel Bier! Na, in zwei Tagen lächle ich wieder über einem soliden Beefsteack", für den ist das Land, wo die Zitronen blühen, nicht das Land der Sehnsucht. Einer Uebertreibung hat sich Sirius an der eben zitierten Stelle ganz gewiß nicht schuldig gemacht. Auch beim letzten Kursus fehlte es nicht an solchen Sonderlingen, die in Rom nichts Gutes fanden, als ein Café am Corso, die mit dem freudigen Aufjauchzen von dem klassischen Boden schieden: „Dies elende Land sieht mich nicht wieder." Daß ein Zeugnis aus solchem Munde nichts gegen die Trefflichkeit einer Einrichtung beweist, braucht nicht betont zu werden.

An den Institutsreisen wird bemängelt, daß die Führung selbstverständlich ausschließlich auf das Antike gerichtet sei. Hat Seiler

diese Mitteilung von einem Teilnehmer erhalten, dann ist er falsch berichtet; nimmt er es aber als selbstverständlich an, daß seitens der Institutsleiter nur das archäologische Interesse berücksichtigt werde, ist er in einem starken Irrtum. Der Kursus umfaßte in dem verflossenen Jahr die Zeit vom 30. September bis 8. November, also $5^3/_4$ Wochen, von diesen standen 11 volle Tage und 12 Vor- oder Nachmittage den Beteiligten zur freien Verfügung. Da die Sammlungen anfangs um 9, später um 10 Uhr morgens geöffnet und um 3, beziehungsweise 4 Uhr nachmittags geschlossen wurden, so blieben auch an den von der Führung in Anspruch genommenen Tagen Stunden frei, in denen die Mitglieder der Reisegesellschaft anderen Gebieten ihre Aufmerksamkeit zuwenden konnten. Daß dies in reichstem Maße geschehen ist, davon konnte sich überzeugen, wer in diesen Stunden die Paläste und Kirchen in Florenz, Rom oder Neapel besuchte: überall konnte er kleinere oder größere Gruppen von wißbegierigen Philologen bemerken, die sich für die Schöpfungen einer unvergleichlichen Kunst begeisterten. Und auch zu Ausflügen in die nähere und weitere Umgebung blieben solche Tage nicht ungenützt, mochten sie zum heiligen Berge oder zu der Mulvischen Brücke führen oder mochten die Albanerberge, das steilabfallende Sorrent, das Felseneiland Capri, Kloster Camaldoli, das jäh aufragende Kap Misenum oder der Gipfel des Vesuv ihr Ziel sein. Ein Blick in eines der jährlich ausgegebenen Programme genügt, um das Irrige der Annahme zu erweisen, daß die Teilnehmer am italienischen Kursus nur als Philologen und Archäologen reisen, und läßt erkennen, daß auch für die Sammlungen der Renaissancekunst in Florenz eine besondere Führung vorgesehen ist. Der Leiter des kunstwissenschaftlichen Instituts, Professor Brockhaus, hatte diese mit liebenswürdigem Entgegenkommen übernommen, mit ihm wurden die Uffiziengalerie, San Miniato, San Marco, Bargello, Palazzo Pitti, Boboligarten, San Lorenzo, die Medizeerkapelle und der Palazzo Medici an Tagen besichtigt, die sonst unbesetzt waren und an denen daher noch nicht — denn auch das ist eine Besorgnis Seilers — die Nervenkraft in Anspruch genommen und die seelische Frische geraubt war. Das „liebevolle Versenken in die Kunstwerke der Renaissance“ wird den Reisen des Instituts mit Unrecht abgesprochen: die altberühmten Schöpfungen, welche die Blütezeit der italienischen Malerei hinterließ, fanden eine Würdigung, wie sie liebevoller nicht sein konnte. Und mit welcher Andacht umstanden wir die Meisterwerke, wie sie die Kunst eines Donatello, Andrea Verrocchio, Michel Angelo, Giovanni da Bologna und andere in Bronze, Marmor, Ton und Holz geschaffen haben!

Die Erklärung und Besprechung der antiken Denkmäler hatte der erste Sekretär des archäologischen Instituts übernommen, doch schloß er sich in Florenz meistens auch unseren Gängen durch die anderen Museen an und unterließ es nicht, wo nur Gelegenheit dazu sich bot, unsere Aufmerksamkeit auf die mannigfachen Beziehungen und Berührungen zwischen alter und neuerer Kunst zu lenken. Grade das machte uns die Führung dieses Mannes, der uns mit nie ermüdender Frische und stets gleicher Liebenswürdigkeit von Florenz bis zu den Tempeln von Pästum begleitete, so schätzenswert, daß er kein einseitiger Fachgelehrter ist. So unterließ er es nicht, bei der Erklärung der Reliefs von der Trajanssäule, deren Gipsabgüsse die Wände zweier großer Säle im Lateran bedecken, auf die Scene hinzuweisen, welche Raffael in seiner Konstantinsschlacht als Vorlage benutzt hat, und als an den Gang durch die vatikanische Bibliothek, deren Schätze der durch Sachkunde wie Gefälligkeit gleich berühmte Pater Ehrle uns zeigte, die Erläuterung der hier befindlichen antiken Wandgemälde mit Scenen aus der Odyssee angeschlossen wurde, wurden die Preller'schen Odysseelandschaften in Weimar verglichen.

Mit Petersen standen wir vor den Fresken, mit denen Ambrogio und Pietro Lorenzetti den Campo Santo von Pisa geschmückt haben, mit ihm fuhren wir hinauf nach Fiesole, besuchten nach Besichtigung des antiken Theaters, der etruskischen Stadtmauern und des Museums die alte Kathedrale mit dem die Anbetung des Christkindes darstellenden Relief von Mino da Fiesole, genossen von dem Platze vor dem Franziskanerkloster die Aussicht über die im Tale des Arno gebettete, von Höhen umschlossene Stadt Florenz und kehrten auf dem Rückwege in der altberühmten Badia ein. Den Betteljungen von Fiesole mochte freilich Petersens Führung nicht als vollwertig erscheinen. Als dieser eben an den Theaterruinen seine Erörterung über die Theorie Dörpfelds beendet hatte, trat ein hübscher, zerlumpter ragazzo von etwa 10 Jahren heran und übernahm seinerseits mit feierlich-komischem Ernste die Erklärung: teatro antico.

Ein herrlicher Tag war es trotz heftigen Gewitterregens auch, den wir mit unserem Mentor an dem ebenso landschaftlich schönen, wie historisch denkwürdigen Trasimenischen See verlebten. Polybius und Livius wurden hier verglichen, um ein Bild von der furchtbaren Katastrophe zu gewinnen, die hier über das Römerheer hereinbrach. Daneben fand auch die italische Vegetation der wir schon in Florenz und Fiesole unsere Aufmerksamkeit zugewandt hatten, von seiten des Lehrenden, wie der Lernenden Beachtung. Man war grade mit der Weinlese beschäftigt, in üppiger Fülle hingen die Trauben von den Bäumen, an denen die Reben rankten, und lieferten den Beweis für Livius' Behauptung, daß die Gefilde zwischen Fäsulä und Cortona zu den fruchtbarsten Strichen Italiens gehörten. Doch trotz der Fruchtbarkeit auch hier welche Armut! Der Ruf Inglesi war in allen Ortschaften das Signal, auf welches jung und alt herbeieilte und uns anbettelte. Ernte und Arbeit kommen dem padrone zugute, dem Grund und Boden gehören; denn noch in der Gegenwart steht es in Italien nicht anders, wie in der alten Zeit, in der die bestgemeinten Ackergesetze die Vereinigung des Grundbesitzes in eine Hand und das Herabsinken der freien Bauern ins Proletariat nicht verhindern konnten.

Unser nächstes Reiseziel war das auf steilem Tuffelsen gelegene Orvieto, zu dem vom Bahnhofe aus eine Drahtseilbahn hinaufführt. Natürlich wurde hier den etruskischen Nekropolen ein Besuch abgestattet und in die Felsengräber gestiegen, in welchen Vertreter des so merkwürdigen, fremdartigen Stammes ihre letzte Ruhe gefunden haben, aber darüber wurde doch auch die Besichtigung des gotischen Domes mit seiner prächtigen Fassade und seinem von Fra Angelico begonnenen, von Luca Signorelli vollendeten Freskenschmuck nicht versäumt. Die jetzt zu Gartenanlagen umgewandelte Fortezza entzückte das Auge durch den weiten Ausblick in die Täler der Chiana und Paglia und auf die sie umschließenden Höhen. Der nächste Tag brachte uns an dem gezackten Sorakte vorüber in die ewige Stadt. Der erste Gang, der uns mit unserm Führer wieder vereinte, führte uns in den Park und das Kasino der jetzt in staatlichen Besitz übergegangenen Villa Borghese. Selbstverständlich beschäftigten wir uns mit der Skulpturensammlung, mit den Reliefs vom Bogen des Claudius, den Mosaikdarstellungen von Gladiatoren- und Tierkämpfen, dem an Praxiteles Stil anknüpfenden Pan und anderen hervorragenden Erzeugnissen antiker Plastik, aber neben ihnen war unser Interesse auch Berninis Aeneas und Anchises, Apollo und Daphne, David, und vor allem der hervorragenden Gemäldegallerie mit Raffaels Grablegung Christi, Tizians sogenannter irdischer und himmlischer Liebe und anderen Perlen italienischer Malerei zugewandt. Lebhafte Erörterung veranlaßte die oft schon besprochene Frage, was Tizian mit den beiden Gestalten des genannten Gemäldes in Wahrheit habe darstellen wollen.

Durchweg waren unsere Leiter sichtlich darauf bedacht, uns den Aufenthalt in Rom so angenehm als möglich zu gestalten. Nicht nur in ihrem eigenen

Hause erwiesen die Leiter des Instituts uns die liebenswürdigste Gastfreundschaft; ihrer Fürsorge hatten wir es auch zu danken, daß uns das deutsche Künstlerheim offen stand und die Säle der deutschen Botschaft im Palazzo Caffarelli von uns bewundert werden konnten. Vom Botschafter und seiner Gemahlin freundlich empfangen und gastlich bewirtet, konnten wir die glänzenden Räume mit den vom Kaiser geschenkten Fresken, sowie den Garten der Botschaft mit den Resten des alten Jupitertempels betrachten.

Seiler meint, daß die Führung für die Sammlungen entbehrlich sei und durch Bücher, wie die Helbigs, Maus und Amelungs, völlig ersetzt werde. Die Leitung des archäologischen Instituts empfiehlt selbst, die freien Zeiten in Rom zu benutzen, um einzelne Sammlungen, bevor die Führung in ihnen stattfindet, zu einer ersten Orientierung an Hand solcher Bücher zu besuchen; doch sollte Seiler die alte Weisheit nicht fremd sein, daß das geschriebene Wort niemals imstande ist, das gesprochene zu ersetzen. Obwohl wir der gegebenen Weisung getreulich nachgekommen sind und mit Amelung und Helbig die Museen durchwandert haben, ist doch keinem unter uns die nachfolgende Führung als überflüssig und entbehrlich erschienen. Auch darin wird kaum einer Seiler zustimmen, daß von den Leitern des Kursus zwar viel Anregung und Belehrung gegeben werde, daß man aber auch öfters lange von Dingen reden hören müsse, die für den Unterricht, für die geistige Erkenntnis des Altertums von keiner wesentlichen Bedeutung seien, daß manche an sich interessante Gegenstände — wie das in der Natur fachmännischer Unterweisung liege — allzu eingehend erörtert würden. So niedrig sollte der Mann doch seine Fachgenossen nicht taxieren, daß er nur den Dingen wesentliche Bedeutung für sie beimißt, aus denen sie unmittelbaren Gewinn für den Unterricht mitnehmen. Im Verhältnis zu dem sonst üblichen Durchjagen der Sehenswürdigkeiten, ging unsere Wanderung freilich recht langsam vor sich. Indessen, Zeit verschwenden durften unsere Führer auch nicht. Florenz, Rom, Neapel und Pompeji bieten des Sehenswerten so viel, daß zur Behandlung unwesentlicher Einzelheiten gar keine Möglichkeit ist, soll Wertvolles darüber nicht unberücksichtigt bleiben. Unsere Leiter sind sich dessen voll bewußt gewesen, ihre Vorträge waren wohl vorbereitet und abgerundet, sie behandelten alles Wesentliche, ohne ins Nebensächliche sich zu verlieren. Für das Kolosseum war ein Nachmittag festgesetzt (ein zweiter Besuch der Ruinen bei Mondenschein lag außerhalb des Programms), ein anderer für die Caracallathermen, ein dritter für den Palatin, ein vierter für das Kapitol, dazu kamen noch drei Nachmittage für das Forum und seine Bauten. Die Erklärung gab hier (wie an dem unvergeßlichen Tage, an dem wir zu den Denkmälern der appischen Straße hinausfuhren) Professor Hülsen, der meisterhafte Kenner und Forscher auf dem Gebiet der römischen Topographie, dessen lichtvoller, oft mit köstlichem Humor gewürzter Vortrag uns einen Einblick bot in das, was die wissenschaftliche Forschung der letzten Jahrzehnte, vor allem auch deutsche Forschung auf diesen Trümmerfeldern Großes geleistet hat. Als vor wenigen Jahren, um nur eins hervorzuheben, der Kampf um den lapis niger entbrannte, da hatte man unserer wissenschaftlichen Vertretung in Rom es zu danken, daß die Anregung zu weiteren Nachgrabungen gegeben wurde; und so kamen unter dem schwarzen Pflaster, das man als lapis niger, als Grabstätte des Romulus ansah, Spuren älterer Anlagen zum Vorschein. Auch wenn die Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der Schule der einzige Maßstab für den Wert solcher Führung wäre, dürften derartige Erörterungen nicht unnütz genannt werden; aber mehr als einmal wurde unter uns dem Gedanken Ausdruck gegeben, daß wir aus diesen Gängen durch das alte Rom unmittelbaren Gewinn für unsere Tätigkeit als Lehrer davontrügen. Wie in Rom, erging es uns in Pompeji. Auch hier erkannten wir mit freudigem Stolze, wie deutscher Scharfsinn und deutsche Gelehrsamkeit unzählige wissenschaft-

liche Probleme gelöst haben. Vom schönsten Wetter begünstigt, weilten wir zwei Novembertage auf den Plätzen, in den Straßen und Häusern der Totenstadt. Unser Führer, ein schlichter, seiner Wissenschaft lebender Gelehrte, erschien uns hier wie ein königlicher Gebieter in seinem Reiche, der jeden Stein und jedes Schriftzeichen in den Dienst seiner scharfsinnigen Kombinationen zwingt. Wo vor 30 Jahren die Wissenschaft noch im Dunklen tappte, da hat er Licht geschaffen, die alten Tempel und Hallen ihrer alten Bestimmung zurückgegeben: der Venustempel ist zum Apollotempel, der Merkurtempel zum Heiligtum Vespasians geworden, das macellum als Kaufhalle erkannt worden u. a. m. Es waren keine leichten Tage, die wir in Pompeji verlebten, vom Aufgang der Sonne bis zu ihrem Scheiden besichtigten wir stehend und gehend die Ruinen, und nur eine kurze Pause war dem Mittagessen zugestanden; und doch hätte wohl fast jeder gerne der Sonne ein „Stehe stille" zugerufen, um länger in den verlassenen Straßen bleiben, noch mehr von Pompejis Trümmern sehen und hören zu können: denn mit dem Eintritt der Dunkelheit werden die Tore geschlossen und die Kustoden übernehmen, begleitet von großen Hunden, die Totenwacht in den einsamen Straßen. Wohl leistet Mau's „Führer" vielen vortreffliche Dienste; schöner und anregender aber ist es, den Mann selbst zu hören und in seiner geistigen Werkstatt tätig zu sehen.

Noch einige Worte über die Wanderungen durch die Sammlungen der antiken Denkmäler. Wir sind in Florenz je einen Vormittag in den Uffizien und dem etruskischen Museum, — in Rom einen Nachmittag in der Villa Borghese, zwei Vormittage in dem Thermenmuseum, drei Vormittage und einen Nachmittag in der vatikanischen Sammlung, je einen Vormittag in dem kapitolinischen Museum und im Lateran, — in Neapel zwei Vormittage und zwei Nachmittage im Nationalmuseum gewesen. Die hier aufbewahrten Denkmäler haben zum Teil eine sehr eingehende Besprechung erfahren, namentlich auch solche, die Prof. Petersen in wissenschaftlichen Aufsätzen und auch in der populären Darstellung seines Buches „Vom alten Rom" behandelt hat. Wer darin einen Nachteil sieht, der mag es tun und sich fern halten; andere werden grade in diesen weiter ausholenden und tief eindringenden Darlegungen die Höhe- und Glanzpunkte dieser Führung sehen. Sie umspannten das ganze weite Gebiet der hellenischen Kunst und ließen die einzelnen Perioden und Richtungen in ihren charakteristischen Besonderheiten und in ihren Zusammenhängen klar und anschaulich hervortreten. Ohne uns überheben zu wollen, durften wir uns am Ende des Kursus doch sagen, daß nicht nur unser Wissen ein reicheres, sondern auch unser Verständnis ein reicheres geworden war. So haben wir im letzten Jahre, so haben vor uns andere gefühlt, und ein dankbares Gefühl erfüllt uns deswegen für den Mann, der uns die Augen geöffnet und recht sehen gelehrt hat (vgl. Sirius S. 329). Wurde bei der sogenannten Thusnelda in der Loggia dei Lanzi auf die verschiedene Behandlung der Körperformen von Nord- und Südländern aufmerksam gemacht, so wurde an der Pasquinogruppe ausgeführt, wie die vom Gesetz der Frontalität ausgehende griechische Kunst allmählich das Problem gelöst hat, die menschliche Figur richtig zu bewegen. Für die Zeitbestimmung der Niobiden wurde auf die Gürtellage hingewiesen: während die ältere Kunst die Körperformen zu verdecken suchte und daher tiefe Gürtung hatte, sind die Späteren darauf bedacht, jene scharf hervortreten zu lassen, und legen den Gürtel hoch an die Brust. Zugleich bot sich hier Gelegenheit, die in der Bildung des Auges für Skopas charakteristischen Züge zu besprechen: die tiefliegenden Augen, die reiche Bildung der Brauenpartie, das teilweise Verschwinden des oberen Lides u. a. Eingehendste Besprechung wurde in der Sammlung Boncompagni einem in der Villa Ludovisi 1887 gefundenen Denkmal zu teil, das Petersen mit dem bei Helbig Nr. 927 beschriebenen Kolossalkopfe in

Verbindung bringt und dessen Reliefs er auf die Geburt der Aphrodite bezieht. Mag diese von andern angefochtene Deutung richtig sein oder nicht, die an das Denkmal angeschlossenen allgemeinen Erörterungen verlieren darum nichts von ihrem hervorragenden Werte. Doch ich muß es mir versagen, auf weitere Einzelheiten einzugehen, darum sei nur hingewiesen auf die anregende und geistvolle Behandlung, welche in Florenz und Rom die ara pacis und die etruskischen Altertümer, im Vatikan der Diskobol Myrons, der Kopf des Perikles, der Heraklestorso, im Museo Boncompagni der Gallier und sein Weib, die Medusa Ludovisi, die Kolossalstatue des Apollo, im kapitolinischen Museum Eros und Psyche, die Kaiserbüsten, die Amazonentypen, im Lateran das Peliadenrelief, der Marsyastorso, Sophokles, das Trajansdenkmal, in Neapel Harmodios und Aristogiton, der Farnesische Herkules u. a. gefunden haben. Wen solch liebevolles Versenken in einen Gegenstand abschreckt, der mag sich mit einem oberflächlichen Eindruck des Gesehenen begnügen.

Ein Nachteil der archäologischen Gesellschaftsreisen soll auch darin bestehen, daß sie teuerer seien, als das Alleinreisen. Die Mitglieder des Kursus erhalten einen vom italienischen Kultusministerium ausgestellten Parnaß, der sie zum kostenfreien Eintritt in alle staatlichen Sammlungen berechtigt, aber durch ihn sollen nur einige Franken erspart werden. Diese Karte gilt für jeden Besuch, ob mit oder ohne offizielle Führung: ich habe sie auch beim Amphitheater in Pozzuoli und später beim Dogenpalast und der Accademia delle belle arti in Venedig benutzt und berechne die genossene Ersparnis auf etwa 40 Franken. Aber der deutsche Schulmann und Professor, wenn er herdenweise in Italien auftritt, wird mehr geschoren, heißt es, als wenn er allein erscheint. Woher diese Wahrnehmung stammt, wird nicht angegeben; richtig ist nur, daß der Fremde, mag er allein oder in Gesellschaft reisen, in Italien auf der Hut sein muß: ihn anzubetteln oder zu übervorteilen hält der Italiener für sein gutes Recht und besitzt ein feines Unterscheidungsvermögen dafür, wer Fremder oder Landsmann ist. Bei jeder Gelegenheit kann man beobachten, wie der gutgekleidete Italiener mit Betteleien unbelästigt bleibt, während gleichzeitig der Fremde des zudringlichen Bettlerschwarms sich kaum erwehren kann. Das muß man ertragen und darf sich dadurch, so lautete am ersten Abend in Florenz die Mahnung unseres Führers, die gute Laune und die Freude am schönen Lande nicht verderben lassen, wenn man einmal übers Ohr gehauen wird. Jedem, der sich nicht vorsieht, hängen Wirte, Kaufleute, Bahnbeamte u. a. die ungiltigen oder falschen Geldstücke auf, und wer im Laden oder auf der Straße etwas kauft, muß handeln, sonst zahlt er das Doppelte, ja Vierfache des Wertes. Ein Unterschied zwischen dem, der allein reist, und dem, der einer größeren Gesellschaft angehört, wird dabei nicht gemacht: ich habe einmal Lehrgeld zahlen müssen, als ich noch allein in Oberitalien reiste, und ein zweites Mal, als ich mit fünf anderen am Avernersee einem Führer durch die Grotte der Sibylle in die Hände fiel, bedauere aber den Obolus (= 3 Lire) nicht, den ich dem Charon dafür zu zahlen hatte, daß er mich über den Styx trug.

Aber — heißt es weiter — vom Giro wird nur Wohnung in teueren Hotels genommen und die Mahlzeit in feinen Lokalen gehalten, während der Einzelne billiger wohnen und in einfacheren Osterien speisen kann. Doch auch hier ist die Rechnung ohne jede tatsächliche Unterlage gemacht. Gemeinsame Wohnung war für den Giro nur in Orvieto und Pompeji bestellt, an dem einen Orte waren Logis und ausgezeichnete Verpflegung, zu der auch der Wein gehörte, mit 8 Franken für den Tag berechnet, an dem anderen zahlte man für volle Pension, in der gleichfalls der Wein einbegriffen war, nur 4,50 bezw. 5 Franken. In Florenz, Rom und Neapel wohnte und speiste jeder ganz nach seinem Belieben, der eine billiger, der andere teuerer. Für den Aufenthalt in

Rom waren dem Institut eine Anzahl Privatwohnungen angeboten, für welche ein Preis von zwei Franken täglich bezahlt wurde. Ebenso hoch stellten sich die Zimmer im archäologischen Institut, die den Vorzug besserer Ausstattung hatten.[1]) Wer auf eines von ihnen reflektiert, muß sich frühzeitig melden, da sie sehr begehrt und ihrer nur wenige sind. Von einem gemeinsamen Mittagstisch konnte in Rom keine Rede sein, dafür gingen unsere Wege oft viel zu sehr auseinander: man aß bald hier, bald da, wie es gerade zu dem vorgenommenen Tagespensum paßte. Zum Abendessen fand sich ein Teil der Girogenossen regelmäßig bei Fiorelli in einer vom Korso abzweigenden Straße ein; andere, denen dies hauptsächlich von Deutschen besuchte Lokal nicht fein genug war, suchten elegantere Restaurants auf; beim Piccolo uomo, in der Weinstube Est-Est, an der Fontana di Trevi oder auch in der Gambrinushalle fand man einander schon wieder. Anders wie in Rom war es auch in Neapel nicht, auch hier wohnten die einzelnen in selbstgewählten Pensionen und speisten entweder in den vorzüglichen Giardini di Torino oder im Pschorrbräu oder sonstwo. Uebertriebene Anforderungen wurden von seiten des Giro an keinen gemacht: seine Mitglieder konnten sogut wie der Einzelreisende die Beobachtung machen, daß man in Italien verhältnismäßig billig reist.

Aber dem Gesellschaftsreisenden geht — damit komme ich zu Seilers letzter Ausstellung — die Bewegungsfreiheit und die Selbständigkeit verloren, er muß dem Gebote zur bestimmten Stunde folgen, muß darauf verzichten, selbst seinen Plan zu entwerfen, das Gedränge um die zu erklärenden Kunstwerke stört ihm den Genuß und raubt ihm die andächtige Stimmung, die zum Beschauen derselben unerläßlich ist. Dazu sieht er täglich nur Berufsgenossen um sich, mit denen er auch in der Heimat tagtäglich zu verkehren hat: die richtige, frohe, freie, künstlerische Stimmung Italiens fehlt daher in einem solchen Kreise. — Was hier an dem italienischen Kursus bemängelt wird, läßt sich auch an jedem anderen aussetzen, und doch räumt Seiler bezüglich des Kursus in Griechenland ein: „für Philologen, für . . . Lehrer ist es von ganz unschätzbarem Werte, möglichst viele Denkmäler der antiken Kunst mit eigenen Augen geschaut und unter sachgemäßer Leitung betrachtet zu haben." Steht es etwa mit den Denkmälern Griechenlands anders als mit denen Italiens? An den freien Tagen und in den freien Stunden war keiner im selbständigen Entwerfen seiner Pläne beeinträchtigt, nach freiem Ermessen konnte jeder seine Wanderungen einrichten. Wer es vorzog, allein die Bau- und Kunstdenkmäler zu studieren und zu genießen, hielt sich allein; anderen dagegen erschien es wünschenswert, sich mit diesem oder jenem Reisegefährten, zu dem er sich hingezogen fühlte, zu gemeinsamem Besuche der Kirchen und Sammlungen zu verabreden und mit ihm die Gedanken über das Gesehene auszutauschen. Bei dem Beschauen unter offizieller Führung kann ja unter Umständen das Gedränge lästig werden; vielleicht ließe sich Abhilfe schaffen, wenn noch mehr diejenigen zurückgewiesen würden, die in Italien an die Leiter des Instituts mit der Bitte um Zulassung zu einzelnen Führungen herantreten; sie sind es, die bisweilen die berufenen Teilnehmer in den Hintergrund drängen. Aber es bleibt doch zu berücksichtigen, daß der Zutritt zu den Sammlungen und Sehenswürdigkeiten auch ihnen freisteht und den eigentlichen Teilnehmern nicht das Recht zukommt, sie zurückzustoßen, wenn sie sich in ihre Reihen eindrängen. (Am rücksichtslosesten treten da — nebenbei bemerkt — die Vertreter und Vertreterinnen Englands auf.) Lästig wird auch bisweilen das Aufsichtspersonal, das in seinen Unterhaltungen sich keinerlei Schranken auferlegt

1) Ein Kampf gegen Windmühlen ist es, wenn Seiler gegen die Deutschverleugnung im Institute, gegen die Ausstellung der Rechnungen in italienischer Sprache den deutschen Sprachverein in die Schranken ruft. Ich habe 3½ Wochen daselbst gewohnt und keine italienische Rechnung zu Gesicht bekommen; nur mit dem alten Giuseppe, in dessen Händen die Bedienung liegt, mußte man sich in italienischer Sprache verständigen.

und in dem Poseidontempel zu Pästum z. B. den Vortrag unseres Führers in unangenehmer Weise störte. Doch das sind Störungen, unter denen der Einzelne gerade sogut zu leiden hat, wie eine größere Gesellschaft. Auch in unseren Museen kann man recht oft die Erfahrung machen, daß man sich nicht in die genaue Betrachtung eines Gegenstandes vertiefen kann, ohne dadurch gleich eine Anzahl Neugieriger anzulocken. Wenn Seiler aber von den Berufsgenossen, mit denen man zu verkehren hat, auch die alltäglichen Berufsgespräche befürchtet, so mag er sich darüber beruhigen: die Eindrücke, die man täglich aufnimmt, sind bei allen irgendwie Empfänglichen viel zu mächtig, um solche Exkurse zu gestatten.

So ist denn auch Seilers Schlußfolgerung verkehrt, daß derjenige, welcher zu dem italischen Kursus keinen Zutritt gefunden und deshalb allein reise, das bessere Teil erwählt habe. Gewiß kann die Zahl der Teilnehmer am Kursus nur eine beschränkte sein, und es ergiebt sich daraus für die meisten Amtsgenossen, welche italisches Land, italisches Leben und italische Kunst kennen lernen wollen, die Notwendigkeit, allein die Fahrt nach dem Lande anzutreten, auf das von jeher die Sehnsucht unseres Volkes gerichtet war; wem es aber vergönnt war, zu den wenigen zu gehören, die an den Reisen des Instituts sich beteiligen können, wird der Generalverwaltung unserer archäologischen Institute sich lebenslang zu Dank für deren Veranstaltung verpflichtet fühlen und den Worten beistimmen, die mir ein Reisegenosse nach seiner Rückkehr schrieb: „Es war doch eine herrliche Zeit, und ich freue mich, daß ich sie erleben durfte."

Köln. Professor Dr. Friedrich Reuß.

Zur Beurteilung der Reformschulen auf Grund des Protokolls der Kasseler Konferenz.

Vor mehreren Monaten erschien:

Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System. Ein Handbuch mit Unterstützung von Fachgenossen herausgegeben von Dr. Otto Liermann, Direktor des Wöhler-Realgymnasiums in Frankfurt a. M. Erster Teil: Die Kasseler Novemberkonferenz von 1901 über Fragen des Reformschulunterrichts. Nebst einem Anhang: Uebersicht über den Bestand an Reformschulen und einige Lehrpläne. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1903 (141 S., Preis 3,60 Mk.).

„Der voraussichtlich in kurzer Zeit nachfolgende zweite Teil dieses Handbuches wird — so heißt es im Vorwort — gewissermaßen eine Einzelausführung des in großen Strichen gezeichneten Bildes bieten und auf Grund eines reichen urkundlichen, bibliographischen und statistischen Materials Geschichte, Organisation, Lehrpläne und Lehraufgaben, sowie Unterrichtsweise der Reformschulen zur Darstellung bringen." Der vorliegende erste Teil enthält, abgesehen vom Anhang, nur das aus stenographischen Aufzeichnungen hergestellte Protokoll der Kasseler Konferenz. Man hat darauf ziemlich lange warten müssen, weil, wie der Herausgeber sagt, die Stenogramme eine Reihe von Lücken, Ungenauigkeiten und Unebenheiten enthielten, derentwegen die Umschrift vor der Drucklegung von den Rednern durchgesehen und verbessert werden mußte. Welchen Eindruck macht nun das mit Spannung Erwartete? Die Veröffentlichung ist in hohem Grade interessant und belehrend. Ob auch durchaus erfreulich für die Freunde der sogenannten Reformschulen, durchaus förderlich für das Ansehen dieser, das ist eine andere Frage. Jedenfalls scheint uns durch den Umstand, daß zweifellos die Kasseler Konferenz einen Markstein in der Lösung der Reformschulfrage bil-

det, eine genauere, hier und da auch den Wortlaut mitteilende Besprechung dessen, was dort verhandelt worden ist, empfohlen zu werden.

Der Herausgeber bemerkt, daß die Verhandlungen ausgezeichnet gewesen seien durch die unumwundene Offenheit, mit der man eingedenk der sittlichen Forderung der Selbstvervollkommnung noch bestehende Mängel schärfer betonte als die in den Versuchsjahren erkannten Vorzüge der Organisation und anerkannten Erfolge des Unterrichts. Wenn das als eine auszeichnende Eigenschaft dieser Diskussionen hervorgehoben wird, so geschieht es wohl zum Teil, um von vornherein die Vorstellung abzuwehren, als ob in erster Linie eine apologetische Absicht bei den Vertretern der Reformschulorganisation gewaltet habe. In der Tat ist von solchen vielfach auf Mängel und Mißstände in den neugestalteten Schulen hingewiesen worden, wenn auch keiner von ihnen sich im allgemeinen bedenklich geäußert hat, was man ja auch von keinem erwarten wird, der einen neuen Weg nach freier Wahl beschritten hat und sich bestrebt, ihn mit Erfolg zurückzulegen. Wenn in einer Zeitung bemerkt worden, daß die Resumés des Vorsitzenden über schwere Bedenken leicht hinweggegangen seien, so haben wir das bei der Lektüre bestätigt gefunden, aber nicht aus einer Tendenz hergeleitet, sondern aus dem starken Optimismus, von dem Reinhardt bezüglich der Bewährung des Reformschulgedankens erfüllt ist. Jedenfalls möchten wir den großen Unterschied zwischen den in Kassel und den jüngst in Dresden zu Gunsten der Reformanstalten gesprochenen Worten hervorheben. Die an letzterem Ort gehörten geradezu absurden Lobpreisungen dieser Schulgattung, die ihr die verschiedensten, teilweise ganz unvereinbaren Vorzüge nachrühmten, aber die Majorität der Dresdener Stadtverordnetenversammlung offenbar beeinflußt haben, solche Lobpreisungen sind doch in Kassel nicht vernommen worden.

Zur Vorgeschichte der Konferenz wird mitgeteilt: „Unter den mit der Leitung von Reformanstalten betrauten Schulmännern wurde der Wunsch laut, Gelegenheit zu einer gegenseitigen Aussprache zu finden, insbesondere eine Verständigung anzubahnen über Fragen des Unterrichts und über die Ausgestaltung dieser Schulform." Vier Frankfurter Direktoren, sowie Schlee-Altona und Ramdohr-Hannover wurden mit der Vorbereitung der Zusammenkunft beauftragt. „Die Einladungen zur Teilnahme an den Beratungen ergingen in erster Linie an die Leiter der 37 damals bestehenden Reformschulen, sowie an deren staatliche Aufsichtsbehörden, bez. städtische Patronate, doch wurden auch Direktoren und Schulverwaltungen eingeladen, die sich mit der Frage einer Organisationsänderung beschäftigten." Das Ergebnis der Einladungen war, daß von den Reformschuldirigenten 30 erschienen und fast ebenso viele Leiter von nichtreformierten Anstalten (die später teils Reformanstalten wurden, teils bei ihrer Organisation blieben), ferner 13 Herren von den staatlichen Aufsichtsbehörden, darunter der Oberpräsident der Provinz Hessen-Nassau, Graf v. Zedlitz, und 8 von den städtischen Patronaten. Im ganzen waren es 84 Personen. Unter den Erstgenannten vermissen wir besonders den Direktor einer Anstalt, die zwar auch in dem Anhang der in Rede stehenden Schrift unter den Reformschulen nicht aufgeführt ist, die aber doch zweifellos zu ihnen gehört. Wir meinen das Collège français in Berlin, das gleichfalls mit dem Französischen den fremdsprachlichen Unterricht beginnt, dann in Quarta das Lateinische, in Obertertia das Griechische folgen läßt. Reinhardt erklärte am Schluß der Eröffnungsrede (S. 11): „Ich möchte darauf aufmerksam machen, daß wir keinen Unterschied machen zwischen Reformanstalten nach dem Frankfurter, Altonaer oder einem gemischten Lehrplan, sondern einzig und allein entscheidend ist der spätere Anfang des Lateinischen in Untertertia oder Quarta." Sollte gleichwohl Direktor Dr. Georg Schulze zur Beteiligung gar nicht eingeladen worden sein? Jedenfalls ist die Versammlung dadurch, daß er nicht anwesend war,

mancher Belehrung beraubt worden, die er hätte geben können. Denn, wenn auch das Berliner Französische Gymnasium in Bezug auf den Betrieb der französischen Sprache eine Sonderstellung einnimmt, so kann doch aus seinen Unterrichtsergebnissen seit dem Jahre 1893, wo in ihm der Beginn der klassischen Sprachen weiter hinaufgeschoben wurde, zweifellos manches gelernt werden, zumal die Anstalt so ausgezeichnete Lehrer, wie Oskar Weißenfels, und ein Schülerpublikum besitzt, das nach seiner Beschaffenheit ungefähr dem des Frankfurter Goethegymnasiums entspricht. Was, könnte man z. B. fragen, hat das Collège in dem letzten Jahrzehnt für Erfahrungen damit gemacht, daß es schon nach zwei Jahren französischen Unterrichts das Latein folgen ließ? Wir betrachten die Grundlegung des fremdsprachlichen Unterrichts durch das Französische und die Hinaufschiebung der klassischen Sprachen im Gymnasium als einen Fehlgriff, sehen aber den Beginn des Französischen in VI, des Lateins in IV, des Griechischen in Ober III als ein geringeres Uebel gegenüber dem Frankfurter System an und finden, daß die dem Goethegymnasium vielfach nachgerühmte langsamere Aufeinanderfolge des Beginns der Fremdsprachen besser verwirklicht ist, wenn je nach zwei Jahren des Betriebes einer Sprache eine neue hinzutritt, so auch das Englische, an dem doch möglichst viele Schüler teilnehmen sollen, erst nach zwei Jahren griechischen Unterrichts und nicht, wie jetzt am Frankfurter Reformgymnasium, schon nach einem Jahr.

Auch eine andere Lücke in der Zusammensetzung der Kasseler Konferenz erscheint uns nicht gleichgiltig. Die Reformanstalten waren durchweg nur durch ihre Direktoren vertreten, und es wäre doch zur Klärung der Sachlage sehr erwünscht gewesen, wenn sich auch ein Teil der ihnen unterstellten Lehrer hätte vernehmen lassen. Zwar haben sich die Leiter wiederholt über die in ihren Kollegien herrschende Stimmung geäußert, doch wären Selbsttäuschungen der ersteren über Grad und Ausdehnung der Zustimmung ihrer Oberlehrer zu den von ihnen selbst gehegten Anschauungen durchaus menschlich, und in einigen Fällen gaben Direktoren auch geradezu Kenntnis von teilweiser Nichtzustimmung, z. B. Realgymnasialdirektor Suur aus Iserlohn. Nimmt man hinzu, daß Aeußerungen der Unzufriedenheit auch schon unmittelbar von Lehrern an Reformanstalten vernommen worden sind, z. B. von dem Mathematiker Professor Vogt an dem Breslauer Friedrichsgymnasium, so erschiene es, wie gesagt, wünschenswert, daß auch einmal solche Dissenters in einer Konferenz, wie die Kasseler war, ausgiebig zu Worte kämen und daß speziell die Frage der Ueberanstrengung oder Nichtüberanstrengung der Reformschullehrer auch von diesen selbst öffentlich erörtert würde. Zur Entscheidung der Frage aber, ob die Schüler in den oberen Klassen der Reformgymnasien überbürdet sind oder nicht, wären billigerweise auch einsichtsvolle Eltern hinzuzuziehen. Nun, vielleicht findet eine derartige Erweiterung des urteilenden Forums bei der nächsten Reformschulkonferenz statt.

Dagegen wollen wir Reinhardt und seinen Gesinnungsgenossen nicht verdenken, wenn sie, obgleich der Verein für Schulreform das Entstehen von Reformschulen recht sehr mitveranlaßt hat, doch an diesen keine Aufforderung, sich bei der Konferenz vertreten zu lassen, gerichtet haben. Denn dann wäre möglicherweise nach Kassel eine Anzahl von Männern gekommen, die eine wesentlich über die Organisation des Goethegymnasiums hinausgehende zeitliche Beschränkung der altklassischen Studien an den Reformgymnasien wünschen und an der starken Betonung dieser Unterrichtsgegenstände in den oberen Klassen keineswegs Gefallen finden. Allerdings war auch unter den in Kassel Zusammengekommenen mancher, der so denkt, z. B. ein Reformgymnasial- und Reformrealgymnasialdirektor, der sich in einer Broschüre dahin ausgesprochen hat, daß das Griechische (das nach Reinhardts Anschauung das Lieblingskind auf dem Gymnasium sein muß) vom Lehrplan zu verschwinden habe oder nur für eine kleine

Gruppe von Schülern obligatorisch sein dürfe oder selbst von diesen nur als freiwillige Ueberleistung zu wählen sei. Auch ein Hauptwortführer des Realschulmännervereins (bis zu seiner Emeritierung Professor an einem Realgymnasium) war anwesend, der einst erklärt hat, daß schon jetzt das Ziel ins Auge gefaßt werden müsse, die alten Sprachen aus dem Jugendunterricht, wenn nicht ganz, so doch möglichst ganz zu entfernen. Aber die so gestimmten Herren hielten in Kassel mit ihren betreffenden Meinungen zurück, was Friedrich Lange, Oberlehrer Wetekamp und andere schwerlich getan haben würden. Dann wäre aber die gerühmte Einmütigkeit der Konferenz doch eklatant gestört worden und die sicher bei sehr vielen, ja nach unserer Ueberzeugung bei den meisten Reformfreunden herrschende antihumanistische Gesinnung wäre deutlich zu tage getreten.

Ausdrücklich hervorzuheben scheint uns übrigens, daß von den dreißig anwesenden Vertretern der Reformschulen nur acht ein Erfahrungsurteil über Reformgymnasien haben konnten und fast alle nur ein recht beschränktes. Denn nur das Goethegymnasium hatte schon Abiturienten entlassen, ein anderes hat die Reformgestaltung erst 1895 angenommen, die übrigen sogar erst 1896, 1897, 1899.

Das Wort ergriffen von den 30: 22, die übrigen haben in keiner Weise bei den Verhandlungen ihrer Meinung Ausdruck gegeben; denn Abstimmungen fanden bei keinem Verhandlungsgegenstand statt. Von den 54 sonstigen Anwesenden sprachen 11, bald fragend, bald Auskunft erteilend, bald dankend, der Oberpräsident der Provinz, um eine Auszeichnung zu verkünden, die dem Provinzialschulrat Dr. Paehler und dem Direktor Reinhardt zu teil geworden ist. Der letztere leitete die Verhandlungen in durchaus geschickter Weise.

Am ersten Tage wurde vor anderem Bericht erstattet über die allgemeinen bisher gemachten Erfahrungen, wobei auch manches Spezielle, das eigentlich späteren Erörterungen vorbehalten bleiben sollte, mitgeteilt wurde, z. B. betreffs der Ueberbürdungsfrage, deren Besprechung für den zweiten Tag angesetzt war und da auch zu Ende geführt wurde, ohne daß dabei Uebereinstimmung erzielt worden wäre. Der hannoversche Reformgymnasial- und Reformrealgymnasialdirektor erklärte (S. 14), daß infolge der Reform „etwas geringere Anforderungen" an die Schüler gestellt würden, und daß die Frage der Arbeitslast für die Schüler „zu Gunsten der Reformschule entschieden sei". Ebenso wußte der Direktor der Altonaer Anstalt viele Anzeichen vom Gegenteil der Ueberbürdung bei seinen Realgymnasiasten namhaft zu machen (S. 15). Der Spielbetrieb sei vielleicht an keiner Anstalt so lebhaft gewesen als an der seinigen, nicht wenige Schüler der Prima hätten Nachhilfestunden gegeben, von den 117 bisher abgegangenen Abiturienten hätte ungefähr ein Viertel in Prima noch Privatunterricht im Griechischen genommen und die Ergänzungsprüfung am Gymnasium abgelegt. Abweichend davon klagte der Direktor des nach dem Altonaer System eingerichteten Realgymnasiums in Iserlohn (S. 17) über die Belastung der Quarta durch das auf dieser Stufe nach jenem System hinzutretende Englisch und die schlechten Versetzungsergebnisse, die hier herauskämen, und auch der Altonaer Direktor erkannte dann die ungünstigen Versetzungsresultate dieser Klasse an, wenngleich er sie auf das Konto anderer Lehrgegenstände schob (S. 21). Bezüglich der Reformrealgymnasien nach dem Frankfurter System wurde von Liermann selbst aus seinen Erfahrungen die Gefahr einer Ueberbürdung der Untersekunda durch Hinzutreten des an diesen Anstalten hier beginnenden englischen Unterrichts zugegeben und darauf hingewiesen, wie es zur Vermeidung des Uebelstandes notwendig sei, daß die übrigen Lehrfächer auf dieser Stufe dem Englischen den Vorzug einräumen und sich in ihren Ansprüchen wesentlich bescheiden (S. 25).

Am zweiten Tage der Konferenz erstattete dann der Direktor des Breslauer Reformgymnasiums (des Königl. Friedrichsgymnasiums), ein klassischer Philologe, über die Ueberbürdungsfrage Bericht und bemerkte, daß ihm „im allgemeinen" aus der Tertia keine Beschwerde über zu starke Belastung zugekommen sei; wenn aber in Untersekunda das Griechische hinzutrete, so habe er zwar auch keine Ueberbürdung bemerkt, aber die Schüler würden doch „sehr angestrengt" (S. 109); und er entwickelte dann weiter, wie da durch Mäßigung der Ansprüche im Lateinischen geholfen werden müsse. Auch im Deutschen, Französischen und in der Mathematik empfahl der Referent maßvolle Beschränkung, damit „die Erreichung der Hauptaufgabe, die Kenntnis der alten Sprachen zu vermitteln, ohne Ueberbürdung möglich" sei (S. 110). Ueber das Reformrealgymnasium referierte in dieser Frage der Direktor der nach Frankfurter System eingerichteten Danziger Anstalt, Dr. Fricke (S. 110 ff.). Er glaubte mit Befriedigung feststellen zu dürfen, daß es für die Reformschulen keine besondere Ueberbürdung gebe; dafür bestehe aber „eine Ueberlastung für unser ganzes Schulsystem, und zwar in erschreckendem Maße", so daß es einer Reformschule wohl anstünde, wenn sie einmal nach neuen Wegen suchte, dieses Uebel zu beseitigen. Dies führte Fricke mit besonderer Beziehung auf das Reformrealgymnasium aus und meinte, daß die Ueberbürdung mit Schulstunden die Schüler zu oberflächlicher Arbeit dränge, die Versenkung in bestimmte Fächer und freiwilliges Streben hindere, der Grund für den Mangel an geistiger Schulung sei, den unsere Hochschullehrer bei den letzten Geschlechtern beklagten, und so eine für die Entwickelung unseres Volkes furchtbare Gefahr hervorrufe. Um eine gründliche Abhilfe ist Fricke freilich, so wie die Dinge gegenwärtig liegen, verlegen: ein wirklicher Umsturz allein könne Heilung schaffen. Augenblicklich müsse man trachten, von 32 auf 30 wissenschaftliche obligatorische Stunden zurückzukommen, damit wenigstens umschichtig nach fünf Vormittagsstunden die Nachmittage freiblieben. Auch der Direktor der Frankfurter „Musterschule" (eines Reformrealgymnasiums) Walter gab die Ueberlastung an seiner Anstalt zu (S. 12). Zu eigenen Arbeiten hätten die Schüler kaum noch Zeit. Er habe in Frankfurt mit Erlaubnis der vorgesetzten Behörde für einzelne Nachmittage drei Stunden angesetzt. Man müsse erwägen, ob es nicht möglich wäre, nach oben die Stundenzahl zu verringern. Eine wirkliche Besserung aber sei erst denkbar, wenn auf den obersten Stufen zu Gunsten einzelner Fächer, die für den späteren Beruf von Bedeutung erschienen, andere für wahlfrei erklärt würden. An diese Klagen schloß sich endlich noch die eines Frankfurter Oberrealschuldirektors an, der behauptete (S. 113), daß man an seiner Anstalt noch schlimmer daran sei, weil hier zu den übrigen Lehrgegenständen fakultatives Latein eingeführt worden (wie auch an anderen Oberrealschulen bekanntlich geschehen ist, eine Entgleisung derselben infolge der Erweiterung der Rechte ihrer Abiturienten), worauf ein anderer Oberrealschuldirektor (S. 114) als erprobtes Heilmittel vorschlug, die einzelnen Stunden nicht 50, sondern 45 Minuten dauern zu lassen!

Die Meinungen der zu Kassel Versammelten in der Ueberbürdungsfrage zeigen also nach dem Mitgeteilten nicht bloß Nuancen, sondern teilweise entgegengesetzte Extreme: Schlee-Altona malte ein reines Lichtbild, Fricke-Danzig mit den schwärzesten Farben. Und als Reinhardt im Resumé der Debatte meinte konstatieren zu dürfen (S. 114), daß die vorgetragenen Klagen nur für die Realschulen Geltung hätten und daß beim Gymnasium tatsächlich keine Ueberbürdung vorhanden sei, fand er Widerspruch, der sich gleichfalls hätte erheben können, als R. dann bemerkte, daß in den Realgymnasien die Gefahr einer Ueberbürdung wegen der vielerlei Gegenstände naheliege, die im Unterricht behandelt würden: denn der Gymnasiast hat ebenso viele Lehrfächer und, wenn er Englisch (oder Hebräisch) lernt, eines mehr zu bewältigen.

Auch das Mittel gegen Ueberbürdung, daß nach R.s Ansicht „eine wesentliche Erleichterung" bringen würde (Obligation zu den Turnspielen und dafür „Absetzung einer Turnstunde im regelmäßigen Plane") dürfte schwerlich von vielen als Heilmittel angesehen werden.

Die Frage, ob die Lehrer an den Reformanstalten überanstrengt sind, wurde nur von zwei Seiten besprochen und da verneint, wenn auch nicht mit Entschiedenheit. „Ich möchte meinen", sagte Direktor Ramdohr von Hannover (S. 13), „daß der Durchschnittslehrer auch an unseren Anstalten nicht vor einer Ueberlastung steht. Wenn hier und da, wie man hört, darüber geklagt wird, so hat es vielleicht in besonderen Umständen seinen Grund. Ich glaube, an manchen Anstalten liegt die Ursache darin, daß die Kollegen sich in ausgiebiger Weise mit der Herausgabe von Lehrbüchern befaßt haben (?!).... Ich möchte die Ueberbürdungsfrage der Lehrer dahin beantworten, daß sie nicht vorhanden ist." (Nicht einmal die Frage?) Und Dir. Liermann meinte (S. 25), den in Reformklassen tätigen Kollegen drohe die Ueberbürdungsgefahr weniger durch den Unterrichtsbetrieb (dessen Neuheit so eigene Reize habe, daß auch gelegentlich ein größeres Quantum an Arbeitsleistung freudig übernommen werde), als vielmehr von außen her, durch die in den letzten Versuchsjahren an den drei Frankfurter Reformschulen allzu häufigen Hospitationen seitens ausländischer und deutscher Schulmänner. Was aber im übrigen die Stimmungen der Lehrer an den Reformanstalten gegenüber der neuen Ordnung betrifft, so wurde von mehreren Dirigenten ausdrücklich auf Verschiedenheit hingewiesen. Der Leiter des Iserlohner Realgymnasiums nach Altonaer System bemerkte (S. 17), daß die altphilologischen Lehrer der Anstalt die entschiedensten und überzeugtesten Anhänger der Reformschulidee seien, daß nach den Altphilologen die mathematischen und naturwissenschaftlichen Lehrer kämen und daß am reserviertesten und kühlsten die neusprachlichen Herren der Reform gegenüberständen. So lange er da sei, seien ihm von ihrer Seite stets Klagen vorgetragen über Mangel an Zeit in Untersekunda, was die Durchnahme des grammatischen Pensums anlange, und er habe immer mehr Konzessionen machen müssen. Der Direktor des Wöhler-Realgymnasiums aber teilte mit (S. 24), daß in der Wärme der inneren Teilnahme an dem Gedeihen der neuen Schule ein starker Gradunterschied zwischen den Philologen und den Vertretern des mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiets herrsche: letztere empfänden es als einen des Ausgleichs bedürftigen Uebelstand, daß in dem Realgymnasium neuen Gepräges ihren Unterrichtsfächern im Gegensatz zu deren Bedeutung für die Gegenwart eine deuteragonistische Rolle zugewiesen sei.

Dies führt schon zu den Fragen über die in verschiedenen Fächern erzielten Leistungen.

Die über den Lateinunterricht in den Reformgymnasien gefällten Urteile sprechen meistens zunächst von dem großen Lerneifer der Schüler in Untertertia, der, ordentliche Lehrer und nicht gleichgiltige Schüler vorausgesetzt, bei der Neuheit und Interessantheit des Gegenstandes ja nicht zu verwundern ist. Wir haben ähnliche Erfahrungen bei Erfüllung derselben Voraussetzungen oft genug im griechischen Anfangsunterricht der Untertertia gemacht. Wenn aber Direktor Ramdohr meinte (S. 13), daß es die Altphilologen gewiß angenehm empfinden, sich nicht mehr mit Sextanern und Quintanern befassen zu müssen, sondern sich freuen, mit feingebildeten (so!) Tertianern beginnen zu können, so könnte dies in der Tat zu der Vermutung führen, daß der Genannte einen guten lateinischen Unterricht in VI niemals kennen gelernt hat. Ganz mit Recht hat Geheimrat Lahmeyer am zweiten Tage erklärt (S. 89): „Wenn von manchen Seiten geäußert wird, daß der Lateinunterricht sich für die unteren Klassen überhaupt noch nicht eigne, so muß ich dieser Ansicht bestimmt entgegentreten, nicht

allein aus Gründen der Theorie, sondern auch gestützt auf eigene Lehrererfahrungen. Ich erkläre frei heraus, daß gerade der Lateinunterricht in der Sexta und dessen Entgegennahme von seiten der Schüler zu den schönsten und liebsten Erinnerungen gehört, die ich aus meiner Lehrerjugendzeit habe." Eben dieser Herr, von dem Reinhardt später bemerkte, daß er und seine Kollegen sich glücklich fühlten, unter einem so gerechten Manne arbeiten zu dürfen, hat dann über die Resultate des Lateinunterrichts am Goethegymnasium auf Grund seiner Revisionen folgendes Urteil abgegeben: „Im Lateinischen ist das Ziel hier im wesentlichen erreicht worden. . . . Eines trat indessen mehrfach bei den Schülern dieser Anstalt, auch den besseren, in eigentümlicher Weise hervor: die absonderliche, befremdende Art mancher Fehler, auch hinsichtlich der Syntax, die erkennen ließen, daß es den Schülern der oberen Klassen noch nicht gelungen war, zu einer unmittelbaren Vertrautheit mit der Sprache zu gelangen. Wenn die Grammatik schon in VI, V und IV tüchtig eingeübt wird, so gibt das allmählich eine feste Grundlage für die oberen Klassen. Nach dem Frankfurter Lehrplane muß das alles viel rascher erlernt werden; die Einübung erfährt Beschränkung, und die nicht ausreichende Gewöhnung der Schüler führt mitunter zu Schwierigkeiten, auch im syntaktischen Verständnis, wie man sie in den oberen Klassen nicht mehr erwarten sollte."

Das Goethegymnasium widmet dem Lateinischen in den verschiedenen Klassen zusammen wöchentlich 51 Stunden, das Reformrealgymnasium nach Frankfurter System hatte zur Zeit der Konferenz 40. Ueber den Lateinunterricht der in diese Kategorie gehörigen Wöhlerschule berichtete ihr Leiter (S. 90 ff.) durchaus Erfreuliches, speziell über die in der Lektüre erreichten Ziele. Hinsichtlich des in den Primen erzielten Umfanges derselben wird aber die Frankfurter Anstalt noch durch das Altonaer Realgymnasium übertroffen, wie aus den Mitteilungen von Direktor Schlee auf der Kasseler Konferenz (S. 85) und aus den Jahresberichten über seine Schule erhellt. Während man sich in der Wöhlerschule bei Horaz auf die Oden, bei Tacitus auf die Germania beschränkte, haben die Altonaer Schüler auch „die geeignetsten Satiren und den größeren Teil der Episteln" sowie Abschnitte aus den ersten beiden Büchern der Annalen gelesen. Und doch verfügt die von Schlee geleitete Schule nur über 36 wöchentliche Lateinstunden. Bei einer Ueberschau über die Ergebnisse und die Stundenzahlen dieses Unterrichts in dem Goethegymnasium, der Wöhlerschule und der Schleeschen Anstalt wird man also zu dem Schluß geführt, daß das Lateinische ein Unterrichtsfach ist, dessen Erfolge mit Verminderung der darauf verwandten Zeit wachsen.[1]) Ist dieses der Fall, nun, dann erscheint es nicht bloß ganz unbedenklich, daß von Ostern 1903 den Reformrealgymnasien nach Frankfurter System gestattet ist, den Lateinunterricht in den Primen auf 5 wöchentliche Stunden zu beschränken, sondern man wird an den Reformschulen, auch an den Reformgymnasien, noch weiter in der zeitlichen Beschränkung des Faches gehen, indem man dabei etwa der Biologie und Chemie reichlichen Raum bis in die oberste Klasse verschafft, und ohne daß man deswegen bei der lateinischen Lektüre auf die erwünschte Erweiterung verzichtet, welche nach dem Vorschlage des Leiters der Wöhlerschule (S. 92), um den historischen Sinn der Schüler entwickeln zu helfen und ihnen die Augen für richtige Schätzung der lateinischen Weltliteratur zu öffnen, nicht nur nach der Seite der silbernen, sondern auch nach der der mittelalterlichen und neueren Latinität stattfinden sollte (mit Benutzung eines „Florilegiums aus der nachchristlichen lateinischen Poesie"

---

1) Vielleicht läßt sich die Erscheinung an den Wirkungen der homöopathischen, fakultativen Lateindosen, die jetzt hier und da Schülern der höchsten Oberrealschulklassen gereicht werden, weiter verfolgen.

und einer Chrestomathie, die außer anderem zu bieten hätte Abschnitte aus Augustinus' Buch de civitate dei, aus Einhards Vita Caroli Magni, aus Otto von Freisings Res gestae Friderici, aus den Colloquia des Erasmus, aus Puffendorfs Werk de statu imperii Germanici und H. Grotius' Buch de iure belli et pacis, aus den Werken Bacos von Verulam und den lateinischen Prosaschriften von Milton).

Ueber die Ergebnisse des griechischen Unterrichts am Goethegymnasium, wo allein ausreichende Erfahrungen in dieser Richtung bis zur Zeit der Konferenz hatten gemacht werden können, lautete das Urteil des Herrn Provinzialschulrats Lahmeyer durchaus günstig (S. 88). „Die Erfolge sind im Griechischen sehr erfreulich gewesen"; mit dem Zusatz: „Sie verstehen mich recht, meine Herren. Ich rede von dem Frankfurter Gymnasium im besonderen. Mit Beziehung auf diese Anstalt will ich gern und freudig bezeugen, daß die Erfolge im Griechischen gut waren." Der Schreiber dieser Zeilen hat nie bezweifelt, daß mit je 8 Stunden in den vier obersten Jahreskursen erfreuliche Erfolge erzielt werden können; er konnte das schon deshalb nicht in Zweifel ziehen, weil er einst an einem Gymnasium des Auslandes, das in den 5 obersten Klassen über je 6 Stunden Griechisch verfügte (also im ganzen über 2 weniger als das Goethegymnasium), während einer Reihe von Jahren erlebt hat, daß die Schüler zu Zielen gelangten, die den in Frankfurt erreichten keineswegs nachstanden. Aber drei schwere Bedenken bleiben uns gegen dies Hinaufschieben des griechischen Unterrichts trotz, ja teilweise gerade infolge unserer Erfahrungen.

Ganz schöne Zielleistungen können im Griechischen in vier Jahren erreicht werden, auch Begeisterung für griechische Literaturwerke können da sehr wohl tüchtige Lehrer wecken; aber die erziehende Wirkung der Beschäftigung mit griechischer Sprache und Literatur ist doch eine geringere, wenn man die diesen Schulstudien gewidmeten Jahre so vermindert und den Weg zum Ziel in so beschleunigtem Tempo zurücklegt. Zweitens muß notwendig der Einfluß des griechischen Unterrichts auf andere Lehrfächer durch die Verminderung der ihm zur Verfügung stehenden Jahreskurse wesentlich beeinträchtigt werden, und gerade auf diesen Einfluß ist unseres Erachtens hoher Wert zu legen. Das Griechische soll nicht bloß, wie Reinhardt meint, das Lieblingskind des Gymnasiums sein, sondern dieser der humanistischen Schule einzig eigentümliche Lehrgegenstand hat derselben auch ihr eigenartiges Gepräge zu geben, hat in weitem Umfang auf die anderen Fächer, besonders auf deutschen, lateinischen, Religions- und Geschichtsunterricht bestimmend einzuwirken. Endlich können wir unsere Augen unmöglich vor der Gefahr verschließen, daß bei Verallgemeinerung, ja schon bei großer Verbreitung der Reformorganisation des Gymnasiums das Griechische noch weiter an Wochenstunden oder Jahreskursen oder an beiden verkürzt werden wird, eine Gefahr, die offenbar nicht verringert, sondern vermehrt wird, wenn es bei besonderen Anstrengungen und besonders günstigen Umständen an den Reformanstalten gelingt, zu Zielleistungen zu gelangen, die in die Augen fallen. Reinhardt kennt ja doch die Vorschläge, die schon hinsichtlich solcher weiterer Verkürzung gemacht, erinnert sich der Fragen, die in dieser Beziehung gestellt sind. „Ist es nicht möglich, erst in Ober II mit dem Griechischen zu beginnen?" fragt man, was ja wegen der das Gymnasium am Ende der Unter II verlassenden Schüler gar nicht so fern liegt. „Wahrscheinlich wird es den Herren Altphilologen bei den schönen Ergebnissen des altklassischen Unterrichts auf den Reformschulen möglich sein, sich noch eine Stunde im Griechischen und Lateinischen abnehmen zu lassen: vielleicht setzen sie eine Ehre darein, damit auszukommen", rief ein Mathematiker auf der Kasseler Konferenz (S. 47 fg.). Und ein preußischer Gymnasialdirektor hat beide Zeitverkürzungen mit einander verbunden in dem Vorschlag, das Griechische erst auf der drittobersten Stufe zu beginnen und ihm zwar in Ober II 10, aber in

den beiden Primen nur je 7 Wochenstunden zu geben. Das „Lieblingskind" des Gymnasiums ist dann jedenfalls das Griechische nicht mehr. Höchstens könnte es τηλύγετον παιδίον im Sinne von „spätgeborenes Kind" heißen. Ja, immer weiter dem Ausgang zugeschoben, würde es wohl schließlich postuma proles werden, „nach dem Ende des Vaters geboren."

Am überraschendsten ist vielleicht für manche, was über den *französischen* Unterricht von verschiedenen Seiten in Kassel gesagt worden ist. Er hat in den Reformgymnasien 11 Stunden mehr als in den Normalgymnasien zur Verfügung, in den Reformrealgymnasien 9 (in denen nach dem Altonaer System 8) mehr als in den gewöhnlichen Realgymnasien. Fast alle Reformschulen haben für ihn je sechs Wochenstunden in den untersten Klassen. Die Ergebnisse müssen, sollte man meinen, im höchsten Maße befriedigend sein. Und nun auch hier so viel Klage und so viel Meinungszwist! Nicht bloß der Direktor des nach Altonaer System eingerichteten *Iserlohner* Realgymnasiums spricht von der Unzufriedenheit der Französischlehrer, von ihren Klagen über Mangel an Zeit, daß die Lektüre habe beschnitten, die Zeit für die Grammatik vermehrt werden müssen, daß man mit den Erfolgen im Französischen am wenigsten zufrieden sei (S. 17); sondern auch der Leiter der Anstalt, die für die meisten Reformrealgymnasien vorbildlich ist, wie das Goethegymnasium für die Reformgymnasien, der ebenso wie Reinhardt durch unermüdlichen Eifer wie durch Lehr- und Leitungsgeschick ausgezeichnete Direktor *Walter* gesteht (S. 59), daß bei weitem nicht so gute Ergebnisse an seiner Anstalt im Französischen erzielt worden seien, wie man im Verhältnis zu der längeren Zeit, die im Reformrealgymnasium auf das Französische verwandt werde, erwarten sollte, und setzt auseinander (S. 75), wie die Fülle der in den oberen Klassen zu leistenden Aufgaben die Lehrer des Fachs bedrücke, sie unzufrieden mache und bewirke, daß sie sich früher als die anderen Kollegen aufrieben. Wir haben nicht gehört, daß auch von den an den gewöhnlichen Realgymnasien tätigen Lehrern des Französischen, die doch ihre Schüler bei geringerem Gesamtstundenmaß zu denselben Zielen zu führen haben, ähnliche bittere Klagen ausgesprochen sind. Ist dies tatsächlich nicht der Fall, dann scheint doch hier ein klarer Beweis vorzuliegen, daß *die Reform-Organisation für das Französische in den Realgymnasien ungünstiger ist als die gewöhnliche*, daß für diesen Unterricht mehr gewonnen ist, wenn er sich auf den lateinischen aufbaut und in den oberen Klassen nicht drei, sondern, wie die Normalrealgymnasien, vier Stunden hat. Doch die Frage, ob der Anfang mit Latein oder der mit Französisch zweckmäßiger sei, wurde in der Konferenz gar nicht erörtert: die Priorität des Französischen, so disputabel sie ist, so erwägenswerte Gründe dagegen auch von Vertretern der neueren Sprachen vorgebracht sind, war offenbar für die in Kassel versammelten Direktoren ein unerschütterliches Axiom. Ihre den französischen Unterricht betreffende Debatte bezog sich nur auf Fragen der Unterrichtsmethode, und da traten besonders zwei hervor: die, ob die neue, sogenannte direkte Methode oder die alte, sogenannte grammatische beim Erlernen des Französischen anzuwenden sei, und die Frage, inwiefern das Verfahren im französischen Unterricht wesentlich mit bestimmt sein solle durch die Aufgabe, zugleich eine gute Grundlage für den folgenden lateinischen Unterricht zu schaffen.

Für die alte wie die neue Methode wurde von verschiedenen Seiten mit lebhaftem Eifer eingetreten; eine Art Vermittlerrolle übernahm G.-R. *Schlee* von Altona, der durch seine pädagogische Erfahrung zu der Ueberzeugung geführt worden ist, daß „bei der fortwährenden Schaukelbewegung auch in der Pädagogik das Richtige in der Mitte" liege (S. 69). Wir wollen auf diesen Streitpunkt hier nicht näher eingehen, und auch nur mit einem Wort auf die zweite Frage. Daß auch mit dem Französischen dem Lateinischen vorgearbeitet

werden kann, ist zweifellos (wenngleich ebenso wenig bezweifelt werden darf, daß in ungleich höherem Grade das Lateinische geeignet ist, dem Erlernen der Tochtersprache vorzuarbeiten). Doch wurde vom Schulrat Sander aus Bremen mit Recht darauf hingewiesen, daß ein Betrieb des Französischen in den drei untersten Klassen, der fortwährend bemüht sei, zugleich Vorarbeit für das Latein zu leisten, Gefahr laufe, den Hauptzweck des Faches zu beeinträchtigen (S. 65). Und auch gegen die Meinung, daß der deutsche Unterricht das Fundament für den lateinischen zu schaffen habe, daß durch ihn insbesondere die sichere Erfassung der grammatischen Kategorieen zu erzielen sei, äußerte der Genannte sein gerechtfertigtes Bedenken. Wir haben uns schon öfter gefragt: Wie ist es möglich, daß erfahrene Pädagogen glauben, es werde klare Einsicht in die sprachlichen Kategorieen besser erreicht, wenn der Schüler nur die Muttersprache ins Auge faßt, besser, als wenn er diese mit einer fremden vergleicht? Nach unserer Erfahrung pflegen die Knaben zu wirklicher Klarheit der grammatischen Begriffe immer erst durch Vergleichung der eigenen mit einer Fremdsprache zu gelangen; und in bemerkenswerter Uebereinstimmung damit steht die Tatsache, daß scharfsinnige und philosophisch gebildete Sprachgelehrte des griechischen Altertums, die aber ihre Beobachtungen auf die Muttersprache beschränkten, zu den sonderbarsten Irrtümern in der Auffassung syntaktischer Verhältnisse gekommen sind.

Nur eine gelegentliche Behandlung erfuhr der Geschichtsunterricht auf dem Reformgymnasium. Er befindet sich hier in Unter II, Ober II und Unter I in einer Notlage, weil auf jenen Stufen wegen der für Latein und Griechisch beanspruchten höheren Stundenzahl nur 2, nicht 3 Stunden wöchentlich für Geschichte samt Geographie ausgesetzt sind, und besonders schlimm gestaltet sich die Lage für die auf dem Gymnasium hochwichtige alte Geschichte, die jetzt schon auf den preußischen Normalgymnasien schwere Mühe hat, ihr Ziel zu erreichen, seitdem ihr dort nur die Obersekunda gehört, während ihr vor 1892 die beiden Sekunden zugewiesen waren. Ueber die noch weiter gehende Beschränkung der ihr gewidmeten Zeit im Reformgymnasium hatte Reinhardt früher damit getröstet, daß man die Lektüre der historischen Schriftsteller des Altertums systematisch ordnen und als geschichtliche Quellenkunde würdigen werde. Doch als Quellenkunde war diese Lektüre schon vor 1892 von jedem verständigen Lehrer gewürdigt und getrieben; dies zu tun ist aber jetzt offenbar durch die Verkürzung der Unterrichtszeit für alte Geschichte, zumal durch die auf dem Reformgymnasium eingetretene, schwieriger gemacht worden. Nunmehr hat R. doch erkannt, daß anders geholfen werden muß, und er meint dies durch Einlegung eines Repetitionskurses der alten Geschichte in Obertertia erreichen zu können (S. 114). Ein anderer Reformgymnasialdirektor schlug vor, in deutschen Stunden der Tertien ein geschichtliches Lesebuch, hauptsächlich berechnet für alte Geschichte, lesen zu lassen, das auch zur Privatlektüre dienen könne (S. 110). Beide Vorschläge erscheinen uns als ein Flickwerk, das keinen Ersatz für eine eingehendere Behandlung der politischen Ereignisse und der kulturellen Zustände des Altertums in Sekunda zu bieten vermag.

Bei der Verhandlung über den Unterricht in der Mathematik und den Naturwissenschaften wurde von mehreren Vertretern der Reformrealgymnasien das Verlangen nach einer Vermehrung der Stundenzahl besonders für die Physik in den obersten Klassen der nach dem Frankfurter System organisierten Anstalten mit großer Entschiedenheit geäußert: „Wir müssen leider deutlich aussprechen, daß die Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den Reformrealgymnasien nicht der äußeren Bedeutung und dem inneren Werte dieses Faches entspricht“ (S. 38). „Das Realgymnasium hat bei der Reform seinen früheren Charakter aufgegeben. In dem Frankfurter Plan des Reformrealgymnasiums steht die Physik nicht viel besser da, als am humanistischen Gymnasium.“

Damit seien aber die dem physikalischen Unterricht im Realgymnasium gestellten Aufgaben nicht zu lösen. „Ein weiterer Grund gegen die Zurücksetzung der Physik ist auch der, daß das hohe Interesse, welches die industriellen Kreise dem Realgymnasium entgegengebracht haben und noch entgegenbringen, nicht zum mindesten auf der Pflege beruht, welche die Naturwissenschaft hier bisher erfahren hat.“ (S. 42 fg.) Und Direktor Liermann kam in Anerkennung der veränderten, ungünstigeren Lage, in der sich Naturwissenschaftler und Mathematiker am Frankfurter Reformrealgymnasium befänden, zu dem Wunsche, daß eine klare Aussprache darüber stattfinden möchte, ob eben dieses Realgymnasium mit seiner Bevorzugung der sprachlichen Seite als ein ganz neuer Schultypus weiter entwickelt werden solle, oder ob durch Modifikation seines Lehrplanes zu Gunsten insbesondere der Naturwissenschaften einer gewissen Unzufriedenheit die Spitze abzubrechen sei (S. 24). Nachdem nun schon vor der Konferenz vom Ministerium der realgymnasialen Abteilung der Reformschule „Zum heiligen Kreuz“ in Breslau eine solche Modifikation zugestanden worden war, ist durch einen Ministerialerlaß vom 24. März 1902 an den Reformrealgymnasien nach Frankfurter System „von Ostern 1903 ab versuchsweise eine neue Form zur Einführung genehmigt worden“, bei der die Zahl der Physikstunden in Unter II und den beiden Primen zum Teil auf Kosten des Lateins je um eine erhöht ist.

Wenn daneben jenen Reformrealgymnasien auch in Zukunft noch erlaubt ist die bisher bei ihnen geltende Reformgestaltung beizubehalten, so wird von dieser Erlaubnis wohl die Anstalt in Barmen Gebrauch machen, deren Direktor lebhaft gegen jede weitere Verminderung der Lateinstunden Einsprache erhob. Ob derselbe aber auch im stande sein wird, die von ihm am Ende der Kasseler Verhandlungen (S. 115) gemachten Vorschläge bezüglich der „Lektüre von Uebersetzungen griechischer und lateinischer Schriftsteller in den oberen Klassen der Realgymnasien“ zu realisieren, das scheint uns mehr als fraglich. Sie laufen darauf hinaus, daß zu dem Zweck, um bei den Realgymnasiasten „den historischen Sinn auszubilden und ihnen den Bildungsgehalt des Altertums besser zu erschließen,“ erstens den Obersekundanern ein deutsches Quellenlesebuch in die Hand gegeben werden soll, welches die wichtigsten Momente der alten Geschichte erläutert, und daß zweitens in Prima einzelne klassische Werke in deutschen Uebertragungen gelesen werden sollen: zur Ergänzung der lateinischen Lektüre die Uebersetzung von einigen Satiren und Episteln des Horaz und von Abschnitten der Taciteischen Annalen und aus der griechischen Literatur außer Gesängen der Ilias und Odyssee die Perser und die Orestie des Aeschylus (die letztere vom Lehrer in Wilamowitzens Uebersetzung vorgelesen), eine Trägödie des Sophokles, der Hippolytus des Euripides und sein Cyklop, die Wolken des Aristophanes, Thukydides' Leichenrede und seine Schilderung der Pest, Platons Apologie, Kriton und Teile des Phädon. Reinhardt bemerkte zu diesen mit großer Wärme vorgetragenen Vorschlägen (S. 117): „Wir würden den Eindruck des Gesagten nur abschwächen, wenn wir in eine Diskussion eintreten wollten.“ Wir stimmen dem insofern bei, als wir glauben, es würde bei einer Diskussion sich doch diese und jene Stimme erhoben haben, welche gefragt hätte: „Woher hierzu im Reformrealgymnasium die Zeit nehmen?“

Uebrigens auch der Lehrplan des Reformgymnasiums wurde in den Erörterungen über mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht behandelt und an ihm dabei eine Ausstellung mit Entschiedenheit gemacht. Nicht bloß Prof. G. Vogt, Oberlehrer der Mathematik an dem reformierten Breslauer Friedrichs-Gymnasium, hat vor einiger Zeit in einem gegen die Reformschulorganisation gerichteten Aufsatz die Verminderung der Mathematikstunden in den vier obersten Klassen der Reformgymnasien als schweren Uebelstand beklagt, sondern ganz ähnlich denken, wie aus dem Protokoll der Kasseler Konferenz

S. 19, 45, 47 zu ersehen, auch der Direktor der Breslauer Reformanstalt „Zum heiligen Geist“, gleichfalls Mathematiker,[1]) und noch andere.

Von besonderem Interesse waren endlich die Erörterungen über den Vorteil, den der gemeinsame Unterbau dadurch bietet, daß die Entscheidung über den von den Schülern zu wählenden Bildungsweg hinausgeschoben wird, und über die Art, wie dieselben nach absolvierter Quarta veranlaßt werden, den lateinischen oder den lateinlosen Weg einzuschlagen. Ob jemand genügend befähigt sei, Latein zu lernen, läßt sich zwar keineswegs mit Sicherheit aus seinen französischen Leistungen in den drei unteren Klassen erkennen, besonders nicht, wenn dort ausschließlich die direkte Methode zur Erlernung moderner Fremdsprachen zur Anwendung kommt; indes so ein allgemeines Urteil über Begabtheit oder Unbegabtheit eines Knaben läßt sich ja schon in Quarta fällen. Da haben nun mehrere der in Kassel versammelten Direktoren von kombinierten Anstalten ganz offen, einige mit geradezu naiver Offenheit erklärt, wie sie das minderbegabte Schülermaterial bei der Versetzung aus Quarta in die lateinlose Abteilung zu dirigieren verstehen. Einer sprach dabei von der Sonderung der „Schafe von den Böcken“ (S. 28), ein anderer erklärte (allerdings mit dem Zusatz sit venia verbo), daß er „etwas gewaltsam“ verfahre (S. 22). Und wenn gegen diese, die lateinlosen Schulen entschieden herabsetzenden Eröffnungen ein Oberrealschul- und ein Reformrealgymnasialdirektor lebhaften Protest erhoben, so blieb doch richtig, was Schulrat Sander von von Bremen äußerte: es habe wiederholt durchgeklungen, daß Anstalten, welche neben einer lateinischen eine lateinlose Oberstufe haben, diese als „Abzugskanal für minderbegabte Schüler ansehen und benutzen“ (S. 24).

Bei einer Ueberschau über die vorstehenden, zum Teil wörtlichen Exzerpte aus den Kasseler Verhandlungen werden, meinen wir, unsere Leser die von uns im Anfang gestellte Frage, ob das vorliegende Protokoll für das Ansehen der Reformschulorganisation förderlich sein werde, verneinen. Wir wenigstens haben zwar, wie andere, den größten Respekt vor dem hingebenden, in Ueberzeugungstreue wurzelnden Eifer und dem hervorragenden Geschick, mit denen Männer, wie Schlee, Reinhardt, Walter, Liermann, sich bemühen, durch theoretische Erwägungen und durch praktische Ausführung zu zeigen, daß jene Organisation die vorzüglichere gegenüber der früher allein geltenden sei, und wir sehen jede Anerkennung ihres Aufwandes von Kraft und Geist für wohlberechtigt an; daß sie sich aber auf dem richtigen Wege befinden, das ist uns nach Kenntnisnahme der Besprechungen in Kassel weniger glaublich, als jemals.

Als neu ist uns dabei zweierlei entgegengetreten. Wir haben früher gemeint, daß zwar für das Gymnasium die Reformgestaltung keineswegs heilsam sei, daß sie sich aber vielleicht nicht so schlecht für die Realgymnasien eigne. Die vorliegenden Verhandlungen haben uns jedoch gezeigt, daß sich aus ihr bedeutende Schwierigkeiten gerade auch für diese Anstalten ergeben, wenigstens sicher dann, wenn dieselben die Aufgaben ihres Lateinunterrichts nicht darauf beschränken, den Schülern diejenige grammatische Schulung und die Unterstützung für das Erlernen moderner Sprachen zu geben, die aus dem lateinischen Unterricht resultieren, sondern wenn sie ihre Zöglinge zugleich auf die Höhen der römischen Prosa und Poesie zu führen unternehmen und zum Zweck einer tieferen

---

1) Wenn Reinhardt auf der Düsseldorfer Versammlung vom 24. Mai (sieh das vorige Heft S. 105) gesagt hat, daß eben dieser Direktor nichts gegen die Organisation des mathematischen Unterrichts im Reformgymnasium einzuwenden habe, so steht dies mit S. 47 des Kasseler Protokolls nicht in Einklang.

historischen Bildung sogar auch mit lateinischen Werken der späteren Kaiserzeit, des Mittelalters und der Neuzeit bekannt machen wollen.

Zweitens haben wir erkannt, daß vielleicht am allerschlechtesten bei weiterer Verbreitung der Reformschulgestaltung die Anstaltsgattung wegkäme, die direkt von dieser Organisation gar nicht berührt wird, die Oberrealschule.

Die am 5. Mai 1890 in Berlin versammelten Realschul- und anderen Männer hatten nebeneinander als gleich wichtig zweierlei gefordert: alle neunklassigen höheren Schulen müßten die gleichen Berechtigungen zu wissenschaftlichen Studien und höheren Laufbahnen haben, und die weitere Gestaltung aller höheren Schulen sei in der Richtung zu bewirken, daß sie einen gemeinsamen, die drei unteren Klassen umfassenden Unterbau erhielten. Reinhardt hat auf der Berliner Junikonferenz, nachdem dort die bekannte Resolution für Ausdehnung der Berechtigungen von Realgymnasium und Oberrealschule gefaßt worden war, erklärt, daß hierdurch die Frage des gemeinsamen Unterbaues ganz erheblich, an die vierte oder fünfte Stelle, zurückgedrängt werde, und hat dafür von Friedrich Lange gelegentlich eine Art von Verweis erhalten. Jetzt ergibt sich, daß umgekehrt das weitere Umsichgreifen der Unterbaueinrichtung wesentlichen Einfluß auf die Gleichwertigkeitsfrage haben würde. Denn, wenn jenes zur Folge hätte, daß in noch stärkerem Maße, als bisher, minderwertiges Schülermaterial den Oberrealschulen zuströmt, dann stünde die Gleichwertigkeit dieser Anstalten doch nur auf dem Papiere.[1] G. Uhlig.

Aus pädagogischen Frühlings- und Sommerzusammenkünften.

1. Der achte deutsch-österreichische Mittelschultag.

Der erste dieser „Tage“, an denen Standes- wie Erziehungs- und Unterrichtsfragen erörtert worden sind, fand 1889 statt und die drei folgenden 1890, 91, 92. Dann eine zweijährige Pause, und 1894 wurde beschlossen, den nächsten Tag erst 1900 abzuhalten. Nach dreijährigem Zwischenraum trat jetzt der achte zusammen, wie auch der neunte nach Beschluß der heurigen Versammlung 1906 stattfinden soll. Die größeren Abstände der letzten Zusammenkünfte von einander haben aber nicht etwa ein Nachlassen des Eifers zum Grund. Die räumlichen Entfernungen innerhalb des österreichischen Standes lassen es zweckmäßiger erscheinen, nicht jedes Jahr zusammenzutreten. Dafür harrt man dann aber auch mehrere Tage aus.

Die Verhandlungen dauerten diesmal vom 6. bis zum 8. April und erfreuten sich einer bisher nicht erreichten Teilnehmerzahl: es waren mehr als 700. Die Besprechungsgegenstände aber lagen in den Vollversammlungen mit zwei Ausnahmen sämtlich auf dem Gebiet der Standesfragen; die Fachfragen hatten sich fast ganz in die Sektionssitzungen zurückgezogen. So erfahren wir aus den Berichten wohl in ziemlich erschöpfender Weise, wie viel den österreichischen Kollegen in Bezug auf ihre finanzielle und soziale Lage noch zu wünschen übrig ist trotz der eindringenden Einsicht und dem wärmsten Wohlwollen und geneigtesten Willen des gegenwärtigen obersten Leiters des österreichischen Unterrichtswesens

1) Obige Darlegung ist (einige Zusätze und kleinere Aenderungen abgerechnet) zuerst in der Kreuzzeitung vom 4., 5., 7., 8. Juli d. J. Nr. 307, 309, 311, 313 erschienen und war verfaßt worden, ehe mir Paul Cauers Aufsatz über dasselbe Thema in den Neuen Jahrbüchern für Pädagogik (1903 Heft 5) zu Gesicht gekommen war. Die mehrfache Uebereinstimmung meiner Ansichten und Urteile mit den seinigen ist mir natürlich sehr erfreulich. Wie es Referenten über das Protokoll der Kasseler Versammlung fertig gebracht haben, in ihm nur Dinge zu lesen, die für die Reformschulorganisation sprechen, ist mir ein Rätsel, das jedenfalls nicht logisch, sondern nur psychologisch gelöst werden kann. Einen diesem „Optimismus“ entgegengesetzten Standpunkt nimmt auch der Korrespondent der „Frankfurter Zeitung“ vom 19. April d. J. ein.

und des Mannes, der seit einer Reihe von Jahren neben Herrn von Hartel in allen Mittelschulfragen von maßgebendster Bedeutung ist, des Hofrats Huemer.

Unter den einleitenden Ansprachen möchten wir die mit stürmischem Beifall aufgenommene des Präsidenten des Budapester Professorenvereins, ordentlichen Professors der Mathematik an der dortigen Universität, Mano Beke hervorheben, der erklärte, alle Mittelschullehrer hätten die Aufgabe, ihre Schüler so zu erziehen, daß sie das Gefühl der Zusammengehörigkeit beider Reichshälften nie verlieren. Außer Ungarn waren übrigens auch die anderen nichtdeutschen Landesteile der Monarchie in erfreulicher Weise vertreten, und aus dem Munde eines der böhmischen Professoren wurde beim Festkommers der Versammlung, ebenfalls unter lebhaftem Beifall, ein Gesinnungsausdruck vernommen, der dem von dem ungarischen Kollegen angeschlagenen Ton entsprach: in Sachen des Schulwesens und der Standesvertretung seien die Mittelschullehrer aller Nationen des Reiches einig.

Die auf Standesfragen bezüglichen Vorträge betrafen die gewünschte Versicherung der Aktivitätszulagen für die Pension (von Professor Schlegl in Wien behandelt), die materielle Stellung der katholischen Religionslehrer an den Mittelschulen (von Professor Metzger in Wien besprochen), die Pensionsbehandlung der Mittelschullehrer (Referent Prof. Reichelt von Teplitz-Schönau), die Disziplinarbehandlung der Mittelschullehrer (Referent Professor Spitzer von Czernowitz), die Beförderungen und Auszeichnungen der Mittelschullehrer (Referent Direktor Zycha in Wien), die materielle Stellung der Mittelschullehrer (Referent Direktor Polaschek von Floridsdorf und Professor Mendl von Brünn). Ueberall in den Diskussionen wie in den Referaten trat nach den uns vorliegenden Berichten voller Freimut hervor, aber der Ton blieb dabei stets maßvoll; auch wußte man zwischen dem Erreichbaren und dem infolge der gegenwärtigen Finanzlage des Staates Unerreichbaren zu unterscheiden. Die Berichterstattung über das etwas gefährlich klingende Thema „Die Disziplinarbehandlung der Mittelschullehrer" veranlaßte Hofrat Huemer zu der Bemerkung, daß er als Mitglied des Mittelschultages zwar gegen die Thesen nichts einzuwenden habe, die eine gesetzliche Regelung des Disziplinarverfahrens anstrebten, aber als Vertreter des Ministeriums erklären müsse, warum dasselbe bis jetzt gezögert habe, an solche Reglementierung heranzutreten. Alle Gesetze müßten aus der Praxis erwachsen. Aus seiner langjährigen Erfahrung als Mitglied der Disziplinarkommission des Ministeriums müsse er aber sagen, daß so wenig Disziplinarfälle vorlägen, daß zu einer gesetzlichen Regelung das Substrat fehle; und er könne doch nicht wohl an die Versammelten die Aufforderung richten, der Regierung in Zukunft mehr Material zu liefern.

Von den beiden übrigen in den Vollversammlungen gehaltenen Vorträgen behandelte der eine „Die wissenschaftlichen, didaktischen und sozialen Aufgaben des Mittelschullehrers". Der auch in Deutschland durch seine philosophischen und pädagogischen Schriften wohlbekannte Gymnasialprofessor und Privatdozent Dr. Wilh. Jerusalem forderte, daß die wissenschaftliche Arbeit der Mittelschullehrer nicht bloß eine rezeptive, sondern auch, wenngleich in geringerem Maße, eine produktive sei. Für die pädagogische Vorbildung der Mittelschullehrer habe sich das Probejahr zwar bewährt, allein wegen des Lehrermangels sei es nicht durchführbar. Es müsse daher auch an der Universität etwas in dieser Richtung geschehen. Die soziale Aufgabe der Mittelschullehrer sieht der Vortragende erstens darin, daß sie die ihnen sich bietende Möglichkeit einer sozialen Auslese der Schüler ergreifen sollten, daß durch sie Schüler, die man als unfähig zur Erreichung des Lehrziels erkenne, rechtzeitig ausgeschieden und einem anderen Berufe zugeführt werden müßten. Zweitens aber hätten die Lehrer die Pflicht, ihre Zöglinge mit sozialem Geist zu erfüllen, zur Arbeit für die Gesamtheit zu erziehen. Eine dritte soziale Aufgabe des Mittelschullehrers besteht nach Jerusalems Ansicht darin, daß sie den Verkehr mit den Eltern aufrecht zu erhalten und sie über die Ziele der Mittelschulen, wo es nötig, aufzuklären haben.[1])

1) Nachdem ich Obiges auf Grund eines Berichts der „Zeit" geschrieben, kam mir durch die Freundlichkeit des Prof. Jerusalem die von ihm unter dem Titel „Die Aufgaben des Mittelschullehrers" bei Braumüller in Wien herausgegebene Erweiterung seines Vortrags in die Hände. Wir empfehlen dringend die Lektüre der gedankenreichen Erörterung.

Am zweiten Tage sprach Schulrat Dr. Leo Smolle von Wien über das Thema „Reifeprüfung oder nicht?“, eine Frage, die bekanntlich auch die Berliner Dezemberkonferenz beschäftigt hat. Wie in Preußen war auch in Oesterreich von einzelnen Stimmen die Abschaffung des Instituts gefordert worden, andere verlangten eine Reform des Examens, noch andere seine Verlegung an die Universität. Die erste Forderung wies Referent a limine ab: das Examen sei besonders in Oesterreich eine Notwendigkeit, wo sonst bei der Vielartigkeit des Mittelschulwesens keine sichere Gewähr für den erfolgreichen Betrieb der Hochschulstudien geboten sein würde. Ebenso sei aber auch die Verweisung der Examinanden an die Universitäten nicht zu billigen; und wer die Folgen, die diese Einrichtung in Frankreich gehabt hat und noch hat, kennt oder weiß, was bei den Universitäts-Reifeprüfungen, wie sie vor Zeiten in Preußen neben den Abiturientenexamina existierten, herausgekommen ist, der muß auch hier dem Referenten beistimmen. Was aber ist es, das in Oesterreich den Ruf nach einer Abschaffung oder doch wenigstens Reform des Abiturientenexamens hervorgerufen hat? Der Referent nannte die österreichischen Instruktionen für die Maturitätsprüfung ideal, sie seien von solcher Humanität durchweht, daß sie nur durchgeführt zu werden brauchten, um die Klagen über die Institution zu beseitigen; nur die in Preußen geltende Kompensation vermißt er. (Das Nähere über die österreichische Einrichtung findet man am besten in dem belehrenden Aufsatz über „Die Reifeprüfung an den höheren Schulen Deutschlands und Oesterreichs“ von dem Berliner Realgymnasialprofessor Morsch, Neue Jahrbücher für Pädagogik 1903, Heft 2—4.) Schulrat Smolle sieht also die Fehler, soweit sie vorhanden, offenbar fast ganz in der praktischen Ausführung, und er wies öfter auf den Vorsitzenden der Prüfungskommission (der Regel nach ist es einer der Landesschulinspektoren) als denjenigen hin, von dem es abhänge, ob verständig oder unverständig bei der Prüfung und der Reifeerklärung verfahren, ob das Examen zu einer Prüfung der Schule und der Lehrer statt zu einer der Abiturienten werde, ob es mehr eine Kenntnis- als eine Reifeprüfung sei. — In der auf das Referat folgenden Debatte erhob manchen Einwand der Direktor des Mariahilfer Staatsgymnasiums in Wien Dr. Thumser (derselbe, der sich durch seine Vorträge an den von ihm veranstalteten Elternabenden um das Verständnis des Hauses für die Aufgaben der Schule und um das Zusammenwirken beider in einsichts- und eindrucksvollster Weise bemüht hat, wie aus den 1901 und 1902 bei Deutike in Wien erfolgten Veröffentlichungen unter den Titeln „Erziehung und Unterricht“ und „Schule und Haus“ zu ersehen). Der Referent habe, meinte Thumser, so gesprochen, als ob die Kommission nur aus dem Vorsitzenden bestünde. Von den zu ihr gehörigen Lehrern hänge doch gleichfalls die Sache zum großen Teil ab, und insbesondere hätten sie nicht bloß das Recht, sondern die Pflicht, für die Examinierten einzutreten, wenn diese sich im Examen schlechter als im Lauf des Jahres zeigten. Die in Deutschland übliche Kompensation sei nicht zu empfehlen. Man müsse nicht Alles, was aus Deutschland komme, nachmachen: ein Schüler, der in einem Fach entschieden nicht genüge, könne diese Unkenntnis nicht durch gute Leistungen in anderen Gegenständen wettmachen. Wozu wir bemerken möchten, daß die Kompensationsbestimmungen in verschiedenen deutschen Staaten recht verschieden lauten. In Baden z. B. ist Kompensation und Reifeerklärung ausgeschlossen gegenüber ganz ungenügenden Leistungen im Deutschen oder Lateinischen oder Griechischen oder in der Mathematik und, wie uns scheint, mit vollkommenem Recht.[1])

Sektionen der Versammlung zähle ich nach den mir zugegangenen Berichten fünf. In der philologischen trug Professor Herzog-Radautz „psychologische Bemerkungen zur Schullektüre“ vor, besprach ferner Professor Müller-Teichen den „Wert der Sage für den Unterricht“, Professor Schickinger-Linz „die Privatlektüre in den

1) Wir meinen, daß da, wo solche Schlußleistungen in einem dieser Hauptfächer vorliegen, der Examinand entweder ungerechtfertigterweise nach Oberprima versetzt oder durch fortgesetzten Unfleiß oder etwa auch einmal durch längere Krankheit auf diesen Kenntnisstand gekommen ist und daß es ihm in allen diesen Fällen gut tun wird, wenigstens noch ein Semester in der Schule zu verbleiben. Und manchem Leichtsinnigen wird durch solches Verfahren das Gewissen geschärft.

klassischen Sprachen", wobei die Ansicht ausgesprochen wurde, daß sowohl die Klassen-, als die Privatlektüre, wie sie gegenwärtig betrieben würden, in zu geringem Umfang Einblick in das antike Geistesleben gewährten, daß nicht sowohl die philologische Kenntnis einiger weniger Schriftsteller anzustreben sei, als die inhaltliche eines möglichst großen Schriftstellerkreises, wenn auch nur vermittelst Chrestomathie, eine Meinung, die allerdings in Deutschland — nach den jüngsten Verhandlungen über die griechische Lektüre zu schließen — sehr wenig Anklang gefunden haben würde und sicher auch in Wien auf Opposition gestoßen ist. Endlich wurde von Professor Ott aus Böhmisch-Leipa über die schriftlichen lateinischen und griechischen Arbeiten in der III. und IV. Klasse (= U. und O. III) gesprochen und betont, daß dieselben notwendig, aber nur dann nützlich seien, wenn die Aufgaben von dem Lehrer aus den jeweiligen grammatischen Bedürfnissen der Klasse unter Verwertung des erledigten Lesestoffes geschaffen würden, — womit aber der Referent hoffentlich nicht auch den Ausschluß des Gebrauchs von Uebungsbüchern für die sehr förderlichen mündlichen Exerzitien fordern wollte.

In der historisch-geographischen Sektion sprach „über die Stoffverteilung in Geographie und Geschichte an den Mittelschulen" Professor Mayer-Freistadt, sodann über „die Schreibung und Aussprache fremdsprachiger Eigennamen im Geschichtsunterricht" Professor Franz-Leipnik, der unter Anderem verlangte, daß griechische Namen nur in der griechischen Form geschrieben und ausgesprochen werden sollten.

In der physikalischen Sektion erläuterte Professor Rosenfeld-Teschen einen Universalapparat zur Elektrolyse von Flüssigkeiten. Darauf sprach Prof. Kleinpeter-Gmünden „über praktisch-naturwissenschaftlichen Unterricht". Damit die praktische Seite dieses Lehrgebiets mehr zur Geltung komme, wünscht er, daß auf den Universitäten ein für Lehramtspraktikanten der Physik obligatorischer Kurs unter Leitung eines Mechanikers eingerichtet werde. Professor Schilling-Wien legte einen „Plan für physikalische Schülerübungen" vor, die den naturwissenschaftlichen Unterricht an den Mittelschulen vertiefen, übrigens zunächst fakultativ sein sollten. Endlich hielt auf Anregung dieser Sektion Major Joachim Steiner, Lehrer an der Theresianischen Militärakademie, einen nicht bloß von den Sektionsmitgliedern besuchten Vortrag über „Tonkunst und Musikwissenschaft", der durch Produktionen von Schülern des Konservatoriums erläutert wurde und die Unhaltbarkeit jener Theorien nachzuweisen unternahm, die sich in den Lehrbüchern der Physik betreffs absolut reingestimmter Tonleitern und Akkorde finden. Der Vortrag hatte auch philologisches Interesse, insofern versucht wurde, die Ueberlegenheit der griechischen Musiktheorie zu beweisen.

In der pädagogischen Sektion bot Professor Wotke-Wien Beiträge „zur Geschichte des höheren Unterrichtswesens und der Pädagogik in Oesterreich" und berichtete über die in dieser Richtung vorliegenden oder vorbereiteten Arbeiten. Professor Sobota-Baden schilderte die Entwicklung des Konviktwesens in Oesterreich seit 1900 und legte einen Erziehungsplan für Anstalten dieser Art vor.

In der Sektion für Körperpflege und Schulhygiene wurde von Direktor Kemeny-Budapest ein Referat und von Professor Petak-Görz ein Korreferat über „die Gegenwart und Zukunft der körperlichen Erziehung" erstattet, woran sich eine überaus lebhafte Debatte knüpfte, die zu folgenden Beschlüssen führte: „Es ist eine harmonische Vereinigung von Turnen, Athletik und Jugendspiel anzustreben. Die Einrichtung von Turn- und Sportvereinen, sowie interscholare Wettbewerbe sind zu fördern. Körperliche Übungen sind täglich vorzunehmen. Der Turnnote ist mehr Einfluß zu gewähren, die Turnlehrerbildung auf akademischer Grundlage zu reformieren und für alle Lehramtskandidaten obligat zu erklären [??]. Das Jugendspiel ist neben dem obligaten Turnen als integrierender Bestandteil der körperlichen Erziehung einzurichten und sein Betrieb zu gewährleisten. Der Lehrmittelbeitrag ist um den für die Jugendspiele nötigen Betrag zu erhöhen, die Remunerierung des Spielleiters durch den Staat zu leisten." Als Illustration zu diesen Erörterungen konnten eine Ausstellung von Geräten für Jugendspiele im Turnsaal des akade-

mischen Gymnasiums und eine unter vielem Beifall verlaufende Vorführung von Jugendspielen gelten. —

Wie man auch über die mitgeteilten Meinungsäußerungen urteilen mag, jedenfalls wird man anerkennen, daß hier ein Programm bewältigt ist, dessen Erledigung nur dem hingebendsten Eifer für das Wohl der Schule und für die damit unauflöslich zusammenhängende Hebung des Lehrerstandes gelingen konnte; und zweifellos werden die Wiener Tage nach verschiedenen Richtungen nicht fruchtlos sein. Nicht minder als von den Vorträgen und Diskussionen aber gilt dies von der **Ausstellung neuerer Anschauungsmittel** für den Unterricht in den höheren Schulen, die in den Räumen des österreichischen Museums für Kunst und Industrie am Tage vor Beginn der Verhandlungen des Mittelschultages von dem Protektor der Veranstaltung, dem Minister von Hartel, eröffnet wurde. In dem Doppelheft I u. II des laufenden Jahrgangs unserer Zeitschrift S. 85 ff. ist darüber ein vorläufiger Bericht von dem Herrn Universitätsbibliothekar Dr. Frankfurter gegeben worden, der sich weitere Mitteilungen vorbehalten hat. Heute wollen wir nur einen Teil der Eröffnungsrede zum Abdruck bringen.

„Gerne habe ich," führte der Minister aus, „das Protektorat über diese Ausstellung übernommen, bin ich doch selbst voll und ganz überzeugt, daß, wie unsere neuen Instruktionen für den Unterricht an Gymnasien und Realschulen immer wieder betonen, der moderne Unterricht mehr als je auf der Anschauung zu beruhen hat, im Gegensatz zu einer früheren Zeit, die sich aus Not oder Bequemlichkeit mit abstrakter Behandlung der Lehrstoffe zufrieden gab, die anstatt Auge und Seele Hand in Hand arbeiten zu lassen, den Geist einseitig belastete und mit leerem und oft halbverstandenem Gedächtnisstoff über Gebühr ermüdete. Wir Älteren erinnern uns noch, daß unser einziges Anschauungsmittel der Atlas, und welch' ärmlicher Atlas, war. Dann erhielten die naturwissenschaftlichen Lehrbücher einige Abbildungen, mehr Konturen als Bilder, ohne Detail und farblos, während heute diese Bilder an naturtreuer Wiedergabe kaum übertroffen werden zu können scheinen. Wie lange mußten die Geschichtsbücher bildlichen Schmuckes entbehren, die nunmehr mit den Porträts großer Männer geziert, und mit den Denkmälern der großen und kleinen Kunst ausgestattet, vergangene Zeiten und Kulturen im Geiste der Schüler lebendig werden lassen. Ja, selbst der Sprachunterricht, den man noch vor nicht langer Zeit als bloßen Wortunterricht bezeichnete, hat durch den wohltätigen Einschlag der realen Hilfsfächer eine mächtige Förderung und Bereicherung erfahren. Aber freilich ohne die bewunderungswürdigen Fortschritte der vervielfältigenden Kunst hätte sich der Unterricht dieser Mittel nicht zu erfreuen."

„Aber das Vorhandensein vieler Lehrmittel an einer Schule allein ist es nicht, worauf es ankommt; ebenso wichtig ist, daß von den Lehrmitteln ein richtiger und, wie ich gleich hinzufügen möchte, ein durch didaktische Erwägungen geleiteter Gebrauch gemacht werde. Die Darbietung reicherer Anschauungsmittel darf kein Anlaß zur Zerstreuung werden, indem die kostbare der Schule knapp zugemessene Zeit leicht unnütz verbraucht oder die Flatterhaftigkeit der Schüler gefördert wird. Sie darf nicht die Empfänglichkeit der Schüler abstumpfen oder durch Ueberſättigung ermüden. Sie muß das Auge sehen lehren und zu gewissenhafter Beobachtung anleiten. Wenn aber das Dargebotene sorgfältig ausgewählt und alles ausgeschlossen wird, was den guten Geschmack verletzt, dann wird auch von selbst der ästhetische Sinn geweckt und befestigt werden."

„Wie so oft, ist das, was leicht erscheint, das schwerste, und so verlangt die richtige und wirksame Verwendung der Anschauungsmittel didaktische Erwägungen aller Art. Ich begrüße es daher, daß Sie mit der Ausstellung auch Vorträge verbinden, die gewissermaßen den Kommentar zu der mit Mühe und nur durch kollegiales Zusammenwirken möglich gewordenen Sammlung von Anschauungsmitteln bieten sollen."

„Das Ausland hat uns die Anerkennung nicht versagt, daß Oesterreich auf dem Gebiet der Anschauungsmittel schon seit längerer Zeit eine führende Stellung einnimmt."

Und daß diese Anerkennung vollberechtigt ist, hat sich uns wiederholt bei dem Besuch österreichischer Anstalten gezeigt, so jüngst bei dem des Wiener Franz-Josef-Gymnasiums, und an geistlichen Schulen keineswegs in geringerem Grade als an Staatsanstalten.

Ja, die Sammlungen an einigen der ersteren ragen infolge der zu Gebot stehenden Geldmittel oder der gemachten Schenkungen geradezu hervor. Wir denken an das Collegium Petrinum in Urfahr (gegenüber Linz) und an das Benediktinerstift Kremsmünster, das in dem sogenannten „mathematischen" Turm für den naturgeschichtlichen, physikalischen und den kunstgeschichtlichen Unterricht manche Schätze birgt, um die es Universitäten beneiden könnten. Uebrigens sind die Sammlungen von Anschauungsmitteln nicht das Einzige, wovon man im höheren Schulwesen Oesterreichs lernen kann. Die Vortrefflichkeit der „Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien Oesterreichs", die in zweiter Auflage 1900 erschienen sind, haben wir wiederholt (zuletzt im Jahrgang 1901, S. 213) betont, und daß diese Weisungen unter dem Regiment energischer Landesschulinspektoren treffliche Früchte tragen, haben wir an Anstalten Wiens, Oberösterreichs und Galiziens zu beobachten Gelegenheit gehabt.[1])

Ueber die XL. Versammlung des **Vereins rheinischer Schulmänner** am 14. April ist im vorigen Heft S. 114 ff. berichtet worden.

2. Die XIII. Versammlung des sächsischen Gymnasiallehrer-Vereins.

Sie fand am 14. und 15. April zu Leipzig in den Räumen des Nikolaigymnasiums und unter der Leitung von dessen wohlbekanntem Rektor Kämmel statt.

Der sächsische Gymnasiallehrer-Verein hat gleichfalls die Gewohnheit neben der Vollversammlung in Sektionen zu verhandeln, und es fanden am 14. Nachmittags Vorträge und Diskussionen in vier Abteilungen, der für alte Sprachen, Deutsch und Geschichte, der für neuere Sprachen, der für Mathematik und Physik und der für Religionsunterricht statt. So praktisch solche Aussprachen innerhalb eines kleineren Kreises von speziellen Fachmännern sind, so ist doch damit manchmal auch ein Uebelstand verbunden, der, daß man eines Vortrages in einer anderen Sektion, den man ebenfalls gern gehört hätte, verlustig geht. Alle für die erste Abteilung angekündigten hatten allgemeines Interesse: der durch zahlreiche Photographien illustrierte über den mykenischen Palast in Knosos von Oberlehrer Dr. Titel-Leipzig, der über die prinzipielle Stellung des humanistischen Gymnasiums zur Erläuterung gegenüber seinen Feinden und Freunden von Professor Dr. Föste-Zwickau und der über den Sport und die Schule von Oberlehrer Dr. Gasch-Leipzig.

Der erste schloß mit dem Ergebnis, die Ausgrabungen in Knosos hätten bewiesen, daß die „mykenische" Kultur, deren Mittelpunkt in Kreta zu suchen sein dürfte, im zweiten Jahrtausend v. Chr. in mehr als einer Hinsicht eine ganz ungeahnte Höhe erreicht habe.

Der zweite Vortrag besprach die Aufgabe des Gymnasiums als der Vorbereitungsanstalt für Universitätsstudien und entwickelte daraus die Forderungen, daß das für diese Schulen zu wählende Hauptgebiet des Unterrichts so schwer wie möglich sein müsse und daß die Ausbildung des Geistes durch dasselbe so zeitig wie möglich zu beginnen habe. Durch den Zusatz „wie möglich" werde die Rücksicht auf das leibliche und geistige Wohl des Schülers gewahrt. Auch für die Betriebsweise auf diesem Gebiet wird damit natürlich das Streben nach möglichster Erleichterung abgelehnt. Das Studium der klassischen Sprachen, das nun als das geeignetste für die Lösung der dem Gymnasium zufallenden Aufgabe erscheint, bringe dem Schüler reichen stofflichen und formalen Ertrag; der formale aber sei noch wichtiger als der stoffliche: denn der Satz der Nationalökonomie, daß die Kraft, Reichtümer zu erwerben, viel wertvoller sei, als der Reichtum selbst, gelte mutatis mutandis auch für den Unterricht. Jede weitere Beschränkung aber des altsprachlichen Unterrichts sei um des vom Gymnasium zu verfolgenden Zieles willen energisch ab-

1) Auch auf einige Schulen, welche nicht mehr unter der österreichischen Unterrichtsverwaltung stehen, haben, wenn wir uns nicht täuschen, jene Instruktionen Einfluß geübt. Wir meinen die evangelischen Gymnasien A. B. in Siebenbürgen, von denen drei (die zu Hermannstadt, Schäßburg und Kronstadt) kennen zu lernen, uns in diesem Frühjahr eine ebenso große pädagogische wie nationale Freude bereitet hat.

zulehnen und die Aufhebung der schon verfügten, wo möglich, rückgängig zu machen. Schließlich verglich der Vortragende drei deutsche Staaten hinsichtlich des Zustandes ihres Gymnasialunterrichts mit einander, an eine Gellertsche Fabel anknüpfend: alle vier Saiten auf seiner Gymnasialgeige habe noch Württemberg. „Heil ihm!" Der Sachse spiele auf drei Saiten. „In neuen Lagen weiß er das Schwerste vorzutragen." Der Preuße begnüge sich mit zwei Saiten. „Zwar spielt er auf zwei Saiten minder schön, allein er spielt mit Ruhm. Habeat sibi!"

Der Vortrag über Sport und Schule stellte den Vorteilen des Sports, der Bewegung in freier Luft, der Ausbildung zu Mut und Entschlossenheit, der Erziehung zur Enthaltsamkeit die Nachteile gegenüber, die den Sportübungen gemein sind, ihre Einseitigkeit, die Verletzung des Schönheitsgefühls, die Gefahren für das Herz unentwickelter Jünglinge, den internationalen Charakter des Sports. Der sportliche Betrieb stelle sich in offenen Gegensatz zu dem Betriebe des Turnens und der Spiele in unseren Schulen. Dort sollten Höchstleistungen einzelner Jünglinge oder einzelner Mannschaften erzielt werden, hier eine harmonische Durchbildung des ganzen Körpers, Erziehung zu allseitiger Gewandtheit, zu vaterländischer Gesinnung. Deshalb solle die Schule einen anstrengenden Betrieb einzelner Leibesübungen durch Schülersportvereine nicht dulden. Das Turnen aber solle möglichst ins Freie verlegt und die Spiele sollten dem Unterrichtsplane fest eingefügt werden. — Interessant ist der Gegensatz, in dem Gasch bezüglich der Sportsfrage zu den Wiener betreffenden Beschlüssen steht.

In der Abteilung für neuere Sprachen erörterte Professor Dr. P. Schmid-Grimma, welche Vorteile durch wohleingeübte Deklamation von Gedichten im französischen Unterricht erzielt werden könnten, und sprach Professor Dr. Knauer-Leipzig über das humanistische Gymnasium und die Vorbereitung zum akademischen Studium der neueren Sprachen. Unter den vom Referenten aufgestellten und von den Versammelten angenommenen Thesen macht uns die erste einen zu bescheidenen Eindruck: „Das sächsische humanistische Gymnasium darf nach wie vor erwarten, daß Neuphilologen aus ihm hervorgehen werden." Denn was bezüglich des juristischen Berufs von der preußischen Regierung erklärt ist, daß zur Vorbildung für ihn das humanistische Gymnasium die geeignetste Anstalt sei, das gilt nach unserer Überzeugung in noch höherem Maße betreffs des Studiums und Berufs der Neuphilologen: völlige Unkenntnis des Griechischen wird diese stets in wissenschaftlicher Tüchtigkeit hinter diejenigen stellen, welche die griechisch-lateinische Vorbildung durchgemacht haben. — Mit dem zweiten der angenommenen Leitsätze: „Die Freiheit der Methoden, wie sie die jetzige Unterrichtsordnung zuläßt, kann dabei fortbestehen", darf man durchaus einverstanden sein. Ebenso bin ich es bezüglich des letzten: „Für die Abschlußprüfung ist auf eine schriftliche Arbeit in französischer Sprache (Übersetzung oder event. Aufsatz) nicht zu verzichten"; ich bin es insbesondere nach den Erfahrungen, die ich als Anstaltsdirektor und Prüfungskommissär in Baden gemacht, seitdem hier die schriftliche französische Arbeit aus der Prüfung weggefallen ist. — Als dritte These hatte der Vortragende den Satz aufgestellt: „Eine Änderung des Lehrplanes, etwa durch Vermehrung der Stundenzahl im Französischen oder durch Verwandlung des fakultativen englischen Unterrichts in obligatorischen, ist, wenn sie auch besonders in ersterer Beziehung wünschenswert wäre, in Rücksicht auf das aufrecht zu erhaltende Gesamtziel des humanistischen Gymnasialunterrichts kaum zu erreichen und im Interesse friedlichen Einklangs unter den Fächern des Gymnasialunterrichts wenigstens nicht zu erkämpfen." Hiergegen erhob sich lebhafte Opposition, und es kam zur Annahme des Beschlusses, daß es dringend erwünscht wäre, wenn durch eine Abänderung des Lehrplanes für den französischen Unterricht der in Sachsen für die meisten Klassen bestehende Ansatz von zwei Stunden wöchentlich, wie an den hessischen Gymnasien, auf drei Stunden erhöht würde (in Sachsen und Württemberg hat das Französische wöchentlich in allen Klassen zusammengenommen 18 St., in Preußen und Baden 20, in Hessen 23, in Bayern 10).

In der mathematisch-physikalischen Abteilung sprach Professor Finsterbusch aus Zwickau über eine neue Methode, die Rauminhalte der Körper zu bestimmen, welche

von einer Fläche zweiten Grades und zwei parallelen Ebenen begrenzt werden, und hielt Dr. Trautscholdt von Leipzig einen Experimentalvortrag über elektrisierte Wasserstrahlen.

In der Sektion für Religionsunterricht endlich empfahl Professor Schlurick von Leipzig in einem Vortrag mit dem Titel „Allerhand Poetisches im Religionsunterricht", daß man das weite Reich der Poesie mit evangelischer Weitherzigkeit ausgiebig für die Besprechungen in diesen Stunden ausnützen möchte. —

Aus dem geschäftlichen Teil der Hauptversammlung am zweiten Tage ist von allgemeinerem Interesse, daß die auf einheitliche Zusammenfassung der Oberlehrer Deutschlands gerichteten Bestrebungen als berechtigt anerkannt wurden und der neue Vorstand ermächtigt wurde, mit den Vorständen der anderen Vereine höherer Lehrer Deutschlands deswegen Fühlung zu nehmen; daß aber die Frage der Verschmelzung des Vereins mit dem Sächsischen Realgymnasiallehrerverein negativ entschieden worden ist. Ferner erwähnte der zur Verlesung gelangte Jahresbericht rühmend die Monographie des Leipziger Privatdozenten Dr. Franz Eulenburg über die Oberlehrerfrage, die der Verfasser im Zusammenhange mit der ganzen sozialen Frage einer eingehenden wissenschaftlichen Untersuchung unterzogen hat, und ebenso das Vorrücken der wichtigen schulgeschichtlichen Arbeiten, welche die Historische Kommission des Vereins herzustellen übernommen hatte. Endlich kam durch den genannten Bericht zu unserer Kenntnis, daß im vergangenen Vereinsjahr unser hochverehrter Kollege Oberschulrat Dr. Wohlrab, der seit dem Bestehen des allgemeinen deutschen Gymnasialvereins zu dessen Vorstandsmitgliedern gehört, sein 25jähriges Rektorjubiläum gefeiert hat, zu dem wir ihm hier nachträglich die aufrichtigsten Wünsche darbringen, die zugleich Wünsche für die Erfolge unseres Vereins sind. —

Der öffentliche Teil der Versammlung, dem wir selbst beizuwohnen die Freude hatten, brachte zwei vorzügliche Vorträge. Professor Dr. Fleischer von Grimma gab Mitteilungen aus Briefen eines Leipziger Studenten in die Heimat von den Jahren 1819 bis 1824. Dieser Student war der Vater des Vortragenden, der nachmalige Professor der orientalischen Sprachen an der Leipziger Universität, der berühmte Arabist Heinrich Leberecht Fleischer, und seine Briefe schildern, teilweise in sehr humoristischer Weise, die damalige Stadt Leipzig und das Studentenleben jener Jahre, am Schluß das eigenartige Magisterexamen, die Magistercreation und den Magisterschmaus.

Sodann sprach Professor Dr. Schwabe von St. Afra über „das deutsche Gelehrtenschulwesen in ausländischer Beleuchtung". Es ist ein Thema, das derselbe schon in einem Aufsatz der neuen Jahrbücher für Pädagogik vom Jahr 1901 behandelt hat, wo er speziell über das bekannte Buch von James E. Russell und das des athenischen Professors Zangogiannis „Die Reorganisation der deutschen Gymnasien" berichtete. In dem Leipziger Vortrag lenkte Schwabe die Aufmerksamkeit der Versammelten auf die Beurteilung, welche das höhere Schulwesen Deutschlands neuerdings in Frankreich und bei Amerikanern und Engländern gefunden hat. Daß man aus solchen Urteilen manches lernen kann, ist zweifellos, noch mehr freilich — und darauf lief der Vortrag hinaus — aus autoptischer Kenntnisnahme außerdeutschen Schulwesens, ein Satz, zu dessen Bestätigung der Schreiber dieser Zeilen dadurch glauben möchte ein besonderes Recht erworben zu haben, daß er sich seit Jahren bemüht, das fremde Unterrichtswesen durch Besuch ausländischer Schulen genauer kennen zu lernen. Man kennt ja schon lange die Lehrpläne und sonstigen Schulreglemente in den Kulturstaaten Europas; aber zwischen den amtlichen Vorschriften und der Praxis ist wohl überall — und man darf bisweilen sagen: Gott sei Dank! — ein Unterschied. Jedenfalls erhält man erst aus der Beobachtung des Schulbetriebes, der Eigenart der Schüler und der Lehrer eines Landes eine klare, lebendige Anschauung von dem dortigen Stande des Unterrichts und der Erziehung. So unterschreiben wir denn ganz den Wunsch, mit dem Schwabe schloß, daß doch öfter von deutschen Regierungen geeigneten Persönlichkeiten Zeit und Mittel zu pädagogischen Studienreisen bewilligt werden möchten. Die Entsandten werden sicher in Österreich, der Schweiz, Frankreich und England, aber auch in den skandinavischen Reichen, den nordamerikanischen Staaten, in Italien und Griechenland nicht wenig lernen,

Nachahmenswertes und Warnendes. Zunächst aber wünschen wir, daß die treffenden Bemerkungen Schwabes vollständig dem Druck übergeben werden möchten, am besten in einer Zeitung oder Zeitschrift, die auch Nichtpädagogen zu Gesicht kommt. —

Wie wir aus Erfahrung von früheren Versammlungen des sächsischen Gymnasiallehrervereins wissen, ist dort neben dem Ernst auch reichlich der Humor vertreten, in Tischreden und gedruckten Liedern, mit deren Absingen dann die Tischgenossen ihre Schmerzen und Freuden, ihre Besorgnisse und Hoffnungen bekennen. Diesmal war aber die Zahl der fratres in Apolline oder doch ihrer Leistungen noch größer als ich sie je erlebt, und mit Recht toastete Oberschulrat Peter von Meißen am Abend des ersten Tages auf die „Leipziger Lerchen." Zuerst galt's der „Lindenstadt". „Dort wo die Pleiße ihre goldnen Wellen Am Scherbelberg in sanfter Windung zieht, Wo Großstadtluft läßt stolz den Busen schwellen" u. s. w. „Dort, wo das reinste Deutsch noch immer tönet, Wie schon zu Gottschedos längst entschwundener Zeit" Oder auf Lateinisch: Platea Tauchnitii, Villis decorata, Et sedes iudicii Supremi Germanici, Apice ornata, Signum Beethovenii Clarum et decorum. Zugleich mit Spitzen gegen Dresden, die wohl auch sonst in Leipzig nicht fehlen. „Es strahlet das Licht deiner Väter Im Stadtverordnetenheer Aus tiefen und sinnigen Reden: Mein Dresden, was willst du noch mehr? Sie zieren dich stets mit dem Neusten, Dein Beutel wird, scheints, nimmer leer, Du hast ja den Beutler zum Haupte: Mein Dresden, w. w. d. n. m.? Jetzt brauchst du für deine Söhne Den Nürnberger Trichter nicht mehr, Du hast das Reformgymnasium: M. Dr. w. d. n. m.?" Und auch diese Geschichte in der Sprache Latiums, zum Ruhm des Nikolaigymnasiums und seines Rektors: Quisnam nos eripuit E periclo mortis? Nicolaus personatus, Propugnator approbatus, Rector stilo fortis, Pectine qui ferreo Carpit prave dicta: „Cruminari, Cruminari! Noli intempestive fari, Imminet vindicta". Und illustriert durch ein Analogon im Norden, durch „eine reform-idable Geschichte". „Selbst im Hinterpommerland, Wo sich das Bedürfnis fand Nach 'ner höheren Schule, Ging ein Streiten riesengroß Um den besten Modus los, Droben fern in Thule." Der Standes-Zukunftstraum aber eines sächsischen Gymnasiallehrers zeigt nicht bloß Geldrollen, sondern auch Titel und Sterne. „Heil also dem, der heut noch nicht geboren Und klüglich einst Philologie studiert. Probanden giebts nicht, gleich sind's Professoren, Was jetzt nur Greisen noch passiert. Und wer gedient hat zehn Jahre dem Staat, Wird dann sofort Oberstudienrat." „Und welch reicher Ordenssegen Rieselt nieder zu Neujahr Auf das Knopfloch der Kollegen, Wo bisher noch nichts da war. Jedem Rektor hängt zum Hals Ein Komtur raus jedenfalls." Endlich die gute Zuversicht für die allen am Herzen liegende Sache. „Allein sie kriegen uns nicht klein, Wie sie auf uns auch stechen, Noch ging zu End' uns nicht 's Latein, Und deutsch können wir auch sprechen. Und sind sie widerhaarig auch, Wir kämmeln sie nach deutschem Brauch. Nicht Griechen- oder Römertum woll'n künstlich wir gestalten, Deutsch ist und bleibt's Gymnasium, Wo deutsche Männer walten. Die alte Schale längst ist fern, Geblieben aber ist der Kern, Und den laßt fest uns halten."

Ueber den vierten **altphilologischen Ferienkurs in Bonn** vom 15. bis 17. April ist oben vom Kollegen Schönemann berichtet worden.

---

3. Die XXII. Generalversammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins.

Sie fand am 17. und 18. April in München statt. Sektionssitzungen pflegt dieser Verein bei seinen Versammlungen nicht abzuhalten. Am Nachmittag des ersten Tages und am frühen Vormittag des zweiten werden in nichtöffentlichen Sitzungen geschäftliche Angelegenheiten erledigt. Dann folgen öffentliche Sitzungen mit Vorträgen und Debatten. Alle diesjährigen Verhandlungen liegen nun bereits gedruckt vor in dem „Bericht über die XXII. G.-V." mit Ausnahme des unten näher bezeichneten Vortrags über Leukas-Ithaka, der im V. und VI. Heft des laufenden Jahrgangs der Blätter für das bayerische Gymnasial-Schulwesen in erweiterter Form abgedruckt ist, und beide Veröffentlichungen kann Jedermann von der

J. Lindauer'schen Buchhandlung in München, Kaufingerstraße 29, beziehen. Die erstere bietet viel Interessantes in Bezug auf Standes- und auf Unterrichtsfragen, die letztere behandelt in anregender und eindringender Weise ein wissenschaftliches Problem, dessen Lösung auch für die Schule nicht ohne Bedeutung ist.

Der 26 Seiten umfassende Bericht des Vereinsvorstandes, Gymnasialprofessors Dr. Gebhard, über die Gestaltung der Angelegenheiten des Vereins, des bayerischen Gymnasiallehrerstandes und der dortigen humanistischen Schulen während des letzten Bienniums zeigt, in wie musterhafter Weise der langjährige erste Vorsitzende die verschiedensten den Verein angehenden Fragen beherrscht, wie er bei seinen Darlegungen und Forderungen überall den festen Boden umfassender Erfahrung und Erkundigung unter seinen Füßen hat. Jeder, dem das bayerische Gymnasialwesen am Herzen liegt (das Wichtigkeit in der Tat nicht bloß für Bayern hat), muß aufrichtig bedauern, daß Gebhard sich endgiltig entschlossen hat, nunmehr sein Vereinsamt niederzulegen, und wird einen Trost nur darin finden, daß er weiterhin doch Mitglied des Ausschusses bleibt und daß sein Nachfolger, Professor Brand vom Ludwigsgymnasium in München, ein Mann ist, der sich als stellvertretender Vorsitzender bereits in vollstem Maße das Vertrauen seiner Kollegen erworben hat. Wie hoch man Gebhard schätzt, hat sich bei der diesjährigen Versammlung mehr als einmal kundgetan, so in der Strophe des heurigen Gaudeamus des Vereins, die am Abend des ersten Tages von Allen stehend gesungen wurde: Vivat Gebhard optimus Singularis praeses, Qui audacter nostras res Protegit et nostras spes Alit numquam deses. —

Aus den Verhandlungen der ersten nichtöffentlichen Sitzung ist Folgendes von allgemeinerem Interesse.

Der Ausschuß des Vereins hat zu der Frage des Oberlehrertages einstimmig in folgendem Sinne Stellung genommen: „Die Standesinteressen erfordern in den einzelnen Staaten eine individuelle Vertretung; der seit einer Reihe von Jahren bestehende Schriftenaustausch, welcher sich jetzt auf alle deutschen Vereine erstreckt, genügt als Kommunikationsmittel in dieser Richtung voraussichtlich noch auf längere Zeit. Für die Schulinteressen sind die Fachversammlungen vorhanden. Immerhin wäre es der Erwägung wert, ob nicht von Zeit zu Zeit eine Delegiertenkonferenz sämtlicher Vereine zusammentreten könnte, um gemeinsame Richtpunkte für die Vertretung der Standesinteressen nach einem fixierten Programm zu vereinbaren".

Eine Haftpflichtversicherung ist von dem Verein trotz dem Anraten der betreffenden Versicherungsgesellschaften noch nicht eingeleitet. Eine Anfrage im Königl. Bayerischen Staatsministerium wurde dahin beantwortet, daß die Sache nicht bedrohlich sei: es habe sich seit mindestens 20 Jahren kein Fall ereignet, in dem ein Lehrer an einem Gymnasium zu Schadenersatz herangezogen wäre. —

Der in der öffentlichen Sitzung gehaltene Vortrag des Professors Flierle vom Maxgymnasium in München über „Ziele und Aufgaben des heutigen Gymnasiums", der lebhaften Beifall in der Versammlung und in den Berichten der Presse fand, verfolgte denselben Zweck, wie der in Leipzig von Professor Föste gehaltene, festzustellen, was die humanistische Schule als Vorbereitungsstätte für akademische Studien zu leisten habe, und gelangte großenteils auch zu denselben Ergebnissen. Sicher würde gleich lebhaft auch der sächsische Kollege beigestimmt haben, als der bayerische Amtsgenosse erklärte, daß es dem Gymnasium durchaus nicht auf die möglichste Erleichterung seiner Schüler ankommen dürfe, daß es sein spezifisches Ziel nur durch intensive Anstrengung der geistigen Kräfte erreichen könne, als Professor Flierle den ungleich höheren Wert des Könnens gegenüber dem Wissen hervorhob, als er ausführte, wie niemals die Lektüre von Übersetzungen ein Ersatz für das auf Grund der erworbenen Sprachkenntnisse erarbeitete Verständnis der Urschriften sein könne, als er die Bedeutung betonte, welche eine mit den Quellen unserer Kultur vertraute geschichtliche Bildung für alle Vertreter der höheren Berufsarten habe, und wohl auch, als er sich zu der Alternative bekannte: „entweder das deutsch-griechische Gymnasium oder eine Schule, die auf den klassischen Unterricht überhaupt verzichtet".

Entschieden nicht zugestimmt aber hätte Professor Föste, wenn er den Vorschlag vernommen haben würde, das Latein an den bayerischen Gymnasien um 1/8 seiner Stunden zu verkürzen, ein Vorschlag, der ja auch in der Münchener Versammlung nicht unwidersprochen blieb und mit Recht. Denn, wenngleich zugegeben werden muß, daß die griechische Literatur hoch über der römischen auch bezüglich ihres pädagogischen Wertes steht und daher in einigen deutschen Staaten sehr wohl der Gedanke auftreten konnte, ob nicht der lateinische Unterricht dem griechischen ein paar Stunden abgeben sollte,[1]) so erscheint uns, wie Anderen, doch eine wesentliche Verminderung der Stundenzahl für das Latein in Bayern, wo es über weniger Zeit als irgendwo sonst in Deutschland verfügt, ohne wesentliche Schädigung, und zwar nicht bloß des lateinischen Unterrichts, unausführbar, und am wenigsten würde unseres Erachtens über solche Verkürzung die Beschränkung der Übungen im Lateinschreiben beruhigen können, da durch reichliche und sehr trübe Erfahrung feststeht, wie sehr von dem Maß der in der Anwendung des Lateinischen erlangten Fertigkeit der Grad von Sicherheit und Schnelligkeit im Verständnis der lateinischen Autoren abhängt.[2]) Übrigens soll nach Professor Flierles Meinung das Latein nicht bloß an das Griechische Stunden abgeben, je eine in 2 Klassen, sondern auch an das Deutsche, Französische, die Geographie und Naturkunde, und er hat mit einem Teil der Mehrforderungen für diese Fächer und für den Zeichenunterricht nach unserer Überzeugung recht.[3]) Doch empfiehlt, denken wir, die Vergleichung des bayerischen Gymnasiallehrplans mit denen der übrigen deutschen Staaten die Hilfe von anderer Seite zu holen, von Vermehrung der wöchentl. Gesamtstundenzahlen für die einzelnen Klassen. Jedenfalls wäre die Besorgnis, die Schüler damit zu überbürden, unbegründet. Wir haben wiederholt Gelegenheit gehabt, hintereinander Schüler der oberen Klassen in württembergischen Gymnasien (die den oberen Stufen bis zu 31, ja 32 wöchentlichen wissenschaftlichen Stunden zumuten) und in bayerischen Gymnasien (wo die höchste Zahl der allgemeinverbindlichen wissenschaftlichen Stunden 27 in der Woche ist) zu beobachten, und wir haben niemals bemerkt, daß die württembergischen Jünglinge den baye-

1) Der Gedanke ist in dem neuesten preußischen Gymnasiallehrplane so weit verwirklicht worden, daß eine zeitweilige Vertauschung der Stundenzahlen zwischen den beiden klassischen Sprachen in den drei obersten Jahreskursen stattfinden darf, und er wird in Baden nach einem Beschluß der letzten Direktorenkonferenz wohl in der Weise realisiert werden, daß es den Lehrerkollegien überlassen bleibt, ob sie den beiden Primen 7 Stunden Griechisch und 6 Stunden Latein statt 7 Latein und 6 Griechisch zuweisen wollen.

2) Sollte nicht, was man in Preußen erlebt hat, die schweren Klagen über die Erfolge des Lateinunterrichts seit seiner Verkürzung 1892 und die Rückkehr zu einer wesentlich größeren Stundenzahl für denselben 1901 vor einer Verminderung der lateinischen Lektionen, wie sie der Vortragende vorschlug, dringend warnen? Ueber die Bedeutung der lateinischen Uebungen für die Lektüre, einen auch auf der Berliner Junikonferenz in überzeugender Weise erörterten Punkt, ist bei Besprechung der neuen preußischen Lehrpläne in Heft II des vorigen Jahrgangs unserer Zeitschrift S. 81 ff. gehandelt worden.

3) Am auffälligsten ist das Zurückstehen der bayerischen Gymnasien gegenüber denen in den anderen Staaten Deutschlands bezüglich der Zahl der französischen Unterrichtsstunden. Den 23 in Hessen, den 20 in Preußen und Baden, den 18 in Sachsen und Württemberg stehen 10 in Bayern (in U. und O. II je 3, in U. und O. I je 2) gegenüber. Es verdient aber bemerkt zu werden, daß die Leistungen in diesem Fach an den bayerischen Anstalten unter dem, was an den anderen erreicht wird, keineswegs in dem Maße stehen, wie man nach diesen Zahlen erwarten sollte. Während man anderwärts als Examenleistung der Gymnasialabiturienten eine schriftliche Uebersetzung ins Französische unzweckmäßigerweise fallen ließ, hielt man sie in Bayern fest (eine Probe der durch die Oberschulbehörde in dieser Richtung gestellten Aufgaben habe ich im Jahrgang 1898 dieser Zeitschrift S. 12 abdrucken lassen). Nur der Umfang der Lektüre ist natürlich ein geringerer. Fragt man aber, wie es sich erklärt, daß an den bayerischen Gymnasien nicht etwa nur die Hälfte von dem an den preußischen Erreichten geleistet wird, so ist nach meiner Ansicht ein wesentlicher Grund der Umstand, daß an den ersteren das Französische mit Schülern begonnen wird, die nicht bloß die Elemente des Lateins, sondern auch die des Griechischen bewältigt haben, und bestärkt werde ich in dieser meiner Ueberzeugung durch das, was ich an dem Züricher Gymnasium bei der Reihenfolge Latein, Griechisch, Französisch zu beobachten Gelegenheit gehabt habe.

rischen an körperlicher und geistiger Frische nachstanden. Auch möchten wir daran erinnern, daß man sich in Preußen 1901 veranlaßt gesehen hat, die Zahl der wissenschaftlichen wöchentlichen Pflichtstunden für die Gymnasien im ganzen wieder um 7 zu erhöhen, infolge dessen jetzt dort die Gesamtsumme dieser Lektionen in den verschiedenen Gymnasialklassen um 27 die Summe der in den bayerischen Anstalten zugelassenen Stunden dieser Art übertrifft, und daß dieser Vermehrung der Lektionenzahl außer anderen im preußischen Abgeordnetenhaus ein Mediziner beistimmte, der in dieser Angelegenheit als besonders kompetent erscheinen muß. Auch daran mag erinnert werden, daß derjenige Staat, dessen Gymnasien im Ganzen die höchste Zahl von wöchentlichen obligatorischen Stunden haben, der hessische, ganz besondere Aufmerksamkeit der Frage gewidmet hat, welches Maß von Lehrstunden und von häuslicher Arbeit den Schülern zugemutet werden dürfe. Man liest in dem Rechenschaftsbericht des Professor Gebhard, daß die bayer. Lehrerschaft im Interesse des Unterrichts dringend wünscht, es möchte zwischen der ersten und zweiten Nachmittagsstunde eine kurze Erholungspause, die früher bestand, aber unter dem Landmannschen Ministerium beseitigt wurde, wieder eingeführt werden; und in der Tat dürfte wohl jetzt in keinem anderen deutschen Staate verboten sein, den Schülern 5—10 Minuten Erholung zwischen zwei Nachmittagsstunden zu gewähren. Ist aber nun nicht, fragen wir uns, ein Kontrast zwischen solchem Verbot und dem Festhalten einer ganz ausnahmsweise geringen Gesamtstundenzahl?[1])

Der große Beifall, der dem Vortrag des Professor Flierle zuteil ward, galt übrigens abgesehen von den zuerst angeführten durchaus beifallswerten Erörterungen der frischen, freimütigen Weise, mit der er die verschiedensten Punkte der Erziehung und des Unterrichts entgegen ungerechtfertigtem Brauch und einengender Schablone behandelte. —

Es folgte nach einer Debatte, die sich wohl mit Rücksicht auf das noch zu Absolvierende in engeren Grenzen hielt, der Vortrag von Professor Drechsler aus Würzburg über „die philosophische Propädeutik an dem bayerischen Gymnasium“, also über ein Lehrfach, das in Bayern mehr als anderswo in Deutschland wechselndem Geschick unterworfen gewesen ist, zwischen Hypertrophie (je 4 wöchentlichen Stunden in beiden Sekunden und Primen) und völliger Streichung geschwankt hat und dessen Wiederbelebung auf den deutschen höheren Schulen jetzt ein auf Versammlungen und in Zeitschriften vielbesprochenes Thema ist. Der Vortragende meint, daß man sich in den philosophischen Belehrungen durchaus „auf die wichtigsten Denkformen der formalen Logik und die einfachsten Grundsätze der empirischen Psychologie beschränken solle, und daß der möglichst eng bemessene Stoff, auf die drei oberen Klassen verteilt, den ganzen Unterricht in den wissenschaftlichen Fächern zu durchdringen habe, daß aber besonders beim deutschen Unterricht die betreffenden Abschnitte

1) Davon, daß die Zahl der Unterrichtsstunden an den bayerischen Gymnasien vermehrt werden könnte und sollte, ist auch Professor von Schanz überzeugt, wie aus der Festrede hervorgeht, die er als Rektor der Würzburger Universität im Mai 1902 über „die neue Universität und die neue Mittelschule“ gehalten hat und die in mehr als einer Hinsicht auch außerhalb Bayerns beachtet zu werden verdient. In dem Stundenplan, den Sch. für die dortigen Gymnasien in der Anm. 73 zu der (bei H. Stürtz in Würzburg gedruckten) Ansprache vorschlägt, steigt er von der jetzt geltenden Zahl verbindlicher Stunden (es sind abgesehen vom Turnen 228) bis zu 247, wovon allerdings 12 auf die Einführung eines obligatorischen zweistündigen Unterrichts im Freihandzeichnen in die Klassen Untertertia bis Oberprima fallen. Im Uebrigen verlangt Sch. 2 Stunden Französisch mehr, die der bisher vom Französischen noch freien Obertertia zugeteilt werden sollen (das Griechische soll, wie bisher, in Unter III beginnen), ferner je zwei obligatorische englische Stunden in U. I und O. I, 2 Stunden chemischen Unterrichts in O. I neben den 4 Stunden, in die sich in dieser Klasse Mathematik und Physik teilen müssen, und je 1 Stunde Erdkunde in den bis jetzt mit geographischen Stunden nicht bedachten beiden Sekunden (neben den 2 der Geschichte gewidmeten Stunden). Sind unter diesen Forderungen schon einige, denen wir nicht beizupflichten vermögen, so können wir noch weniger zustimmen, wenn auch Schanz dem Lateinunterricht, allerdings nur 2 Stunden, und dem Geschichtsunterricht 1 Stunde nehmen will, so daß der erstere in O. III auf 7, in O. I auf 5, der geschichtliche in O. III auf 1 Stunde beschränkt würde. Vgl. übrigens zu den mitgeteilten Vorschlägen die Besprechung von P. Cauer in den Preuß. Jahrb. Bd. CX, Heft 2 und von Müller-Blankenburg in der Berliner philol. Wochenschrift 1902, Nr. 48.

heuristisch-dialektisch und doch übersichtlich und geordnet entwickelt und womöglich allen Schülern zum Verständnis gebracht werden sollen, so daß ein jeder derselben gewissermaßen einen eisernen Bestand philosophischer Vorkenntnisse besitzt". Hierauf wurde dargelegt, welche logische und psychologische Lehren jedenfalls behandelt werden müßten. Eine Vermehrung der Lehrstunden scheint Hrn. Professor Drechsler zur Ausführung seiner Vorschläge nur in O. II nötig, wo der deutsche Unterricht 3 statt 2 Stunden erhalten sollte (in U. I hat derselbe an den bayerischen Gymnasien 3, in O. I 4 Stunden).

In der Diskussion hierüber wurde der (übrigens von dem Vortragenden nicht vertretene) Gedanke an eigene Lehrstunden für die philosophische Propädeutik abgewiesen. Weitere Erörterungen der wichtigen Angelegenheit werden hoffentlich auf der Haller Versammlung unseres Vereins stattfinden und dann in unserer Zeitschrift zur Mitteilung gelangen, wie die Äußerungen des verstorbenen Rektor Bender und des Professor Niklas auf der Bamberger Jahresversammlung (Jahrg. 1894 S. 59 und 77). Wir selbst haben uns im Jahrgang 1895, S. 131 ff. und 1901, S. 241 ff. erlaubt unsere Meinung über Sein oder Nichtsein des Lehrfachs und seine Behandlung zu äußern. —

Am Nachmittag des 18. April folgte noch der ungemein anregende Vortrag des Gymnasiallehrers Dr. Reissinger über die neueste Streitfrage der altgriechischen Topographie „Leukas, das homerische Ithaka", gehalten nicht bloß auf Grund der Auseinandersetzung W. Dörpfelds in den Mélanges Perrot 1903 S. 79 ff.; Reissinger ist selbst auf Leukas gewesen und hat aus dem Munde unseres bahnbrechenden Landsmannes die Gründe für seine Ansicht vernommen. Wir können hier nicht näher auf die Argumentation für die Identifizierung von Santa Maura mit dem Vaterland des Odysseus eingehen und verweisen auf den durch viele Zusätze und eine Karte von Professor Partsch bereicherten Abdruck des Vortrages im genannten Heft der bayerischen Blätter für das Gymnasialwesen, fügen nur noch hinzu, daß die Zuhörer nicht weniger durch die opponierenden Auseinandersetzungen des Geheimrats v. Christ, als durch die Worte des Vortragenden gefesselt wurden. Der verehrte Altmeister der bayerischen Philologen betonte besonders, daß es nicht gerechtfertigt sei, eine Übereinstimmung im Einzelnen zwischen den Worten des Dichters und den Lokalitäten finden zu wollen: solchem Bemühen müsse der Satz des Eratosthenes entgegengehalten werden, daß der Dichter nicht bestrebt sei historische Wahrheit zu geben; sein Streben sei nur dahin gerichtet, mit phantasievollen Erzählungen zu unterhalten. Die Lebhaftigkeit, mit der der 72 jährige dies ausführte, war zugleich als Zeichen seiner jugendlichen Frische eine Freude für alle Anwesenden. —

Wer einmal einen der Erholung gewidmeten Abend im Kreise der bayerischen Vereinsgenossen erlebt hat, weiß, wie mannigfaltige Genüsse der Kunst und des Humors dort geboten werden. Wir müssen gestehen, nie bei Gymnasiallehrerversammlungen so ausgezeichnete Klavier- und Gesangvorträge gehört zu haben, wie an den Abenden des 17. und 18. April, und selten so viel gelacht zu haben, wie bei den heurigen dichterischen Leistungen des Humoristen κατ' ἐξοχήν im bayerischen Verein, des Herrn Professor Menrad. Es war diesmal eine vor und eine erst nach Mitternacht stattfindende Produktion. Die letztere leitete er damit ein, wie mit Recht jetzt behauptet werde, daß die deutschen Übersetzungen antiker Dichterwerke uns den Dichter ungleich näher brächten und viel mehr Genuß bereiteten, als die Originale: noch gesteigert aber werde diese Wirkung zweifellos durch eine Übertragung in deutsche Dialekte. Und nun folgte die kongeniale Übersetzung einer scherzhaften Szene der Odyssee ins Oberbayerische mit treffender Wiedergabe auch der Namen: Poldl für Apollo, Venussierl, Hebiescht für den Gott der Schmiede u. s. w. Die vormitternächtliche Produktion aber war der Vortrag eines „Carmen laudatorium oder Lobliedlein auf die ehr-, lehr-, wehr- und wahrhaftige Ars scholaris oder Schulmeisterkunst, allen denen ludimagistris latinis derer Gymnasien gewidmet, insonderheit solchen, welche schon etliche Jahrzehnte selbiges Lehrfach aus dem ff ver- und ausgestanden haben, verfertigt von Hans Sachs redivivus". Wir werden nicht verfehlen, ein anderes Mal diese herzerquickende Dichtung, von der uns der Verfasser liebenswürdigerweise eine Kopie überließ, zum Abdruck zu bringen.

Nicht unerwähnt aber dürfen wir schließlich die Worte lassen, die am Vormittag des zweiten Tages zu den Versammelten der gegenwärtige bayerische Staatsminister für Kirchen- und Schulangelegenheiten Dr von Wehner sprach, der erst vor Kurzem dies Amt angetreten, aber seit vielen Jahren als Rat dem genannten Ministerium angehört hat, und die, welche wir am Abend von dem Spezialreferenten über das höhere Schulwesen in Bayern, Ministerialrat Schätz, einem regelmäßigen Besucher der Versammlungen des Gymnasiallehrervereins, hörten. Aus beiden Ansprachen leuchtete das warme Interesse hervor, das die Genannten gleicherweise für die Wahrung der humanistischen Schulstudien wie für die Hebung des Standes der Gymnasiallehrer hegen und das sie nicht bloß durch Worte, sondern durch Werke kundgetan haben. Wenn Herr Schätz unter lauter Zustimmung der Anwesenden Bayern einen sicheren Hort des Humanismus nannte, so wird dieses Faktum ebenso der Festigkeit der Unterrichtsverwaltung, wie dem begeisterten Eifer der humanistischen Lehrer Bayerns verdankt.

6. Die XVIII. Hauptversammlung der akademisch gebildeten Lehrer im Großherzogtum Hessen.

Über sie hat Professor Hebbäus vom Darmstädter Realgymnasium in Nr. 5 des laufenden Jahrgangs der Südwestdeutschen Schulblätter berichtet. Die Versammlung fand in Gießen an den gleichen Tagen, wie die Münchener, statt, und telegraphische Begrüßungen wurden zwischen beiden ausgetauscht. Bemerkenswert war die große Zahl der Amtsgenossen, die aus anderen Staaten Deutschlands erschienen waren und „gleichsam einen kleinen deutschen Oberlehrertag bildeten". Der Bericht über das abgelaufene Vereinsjahr, den der Vorsitzende, Oberlehrer Block von Gießen, erstattete, betraf zumeist Standesangelegenheiten und schloß mit Worten, welche den idealen Zweck der in dieser Richtung liegenden Bestrebungen charakterisierte. Wenn dabei auch der jüngst erschienenen Sammlung der Gesetze für das hessische höhere Schulwesen[1]) dankbar gedacht wurde, so möchten wir uns diesem Dank in demselben Sinne anschließen, in dem wir im IV. Heft des vorigen Jahrgangs S. 229 die entsprechende Anhaltische Sammlung bewillkommnet haben, zumal die hessischen Einrichtungen viel Eigenartiges haben. Auch der Erklärung gedachte der Vorsitzende, die Ministerialrat Dr. Eisenhuth bei den Darmstädter Kammerverhandlungen in diesem Frühjahr abgegeben hat, daß die Absicht bestehe, ein Reformgymnasium und unter günstigen Umständen an demselben Ort ein Reformrealgymnasium zu errichten.[2]) An das Referat des Oberlehrer Block schlossen sich zwei Vorträge. Professor Dr. Strack vom Gießener Realgymnasium sprach über „Aufgaben und Bedeutung der Volkskunde" und zeigte, wie diese Forschungen besondere Bedeutung auch für die Schule und ihre Lehrer haben. Der zweite Vortrag, den Oberlehrer Roller von der Oberrealschule in Darmstadt hielt,

1) Das höhere Schulwesen im Großherzogtum Hessen. Gesetze, Verordnungen und Verfügungen. Herausgegeben von L. Rodnagel, Geh. Oberschulrat. Gießen 1903. Verlag von Emil Roth. 328 S., Preis 6 Mk., geb. 7.50

2) eine Erklärung, die den Professor Dr. Hugo Müller vom Ludwig-Georgs-Gymnasium in Darmstadt veranlaßt hat, in der Darmstädter Zeitung vom 21. und 22. April, Nr. 184 und 186 zur Aufklärung weiterer Kreise eine Darstellung des Wesens und der Verbreitung der Reformschulen zu geben. Der Verfasser lehnt eine allgemeine Einführung des Reformgymnasiums entschieden ab und würde es auch lebhaft beklagen, wenn die preußische Unterrichtsverwaltung planmäßig den lateinlosen Unterbau allmählich allgemein durchzuführen beabsichtigte. Er betrachtet durchaus das überlieferte Gymnasium als die bessere Gestaltung gegenüber dem Reformgymnasium. Aber er meint, daß es aus praktischen Gründen, zu Nutz und Frommen der kleineren Städte und des platten Landes zweckmäßig sei, das letztere in gewissem Umfang neben dem ersteren zuzulassen. Zugleich erwartet er Gutes von dem Wettbewerb zwischen alten und neuen Anstalten auf dem Gebiet des klassischen Unterrichts, für den er mit schöner Wärme eintritt. In welchem Umfang etwa zur Befriedigung gewisser praktischer Bedürfnisse der lateinlose Unterbau hier und da zuzulassen sei, hat P. Cauer im vorigen Heft S. 109 ff. erörtert; daß das Urteil über den didaktischen Wert der Neuerung nach den Kasseler Aussprachen weit entfernt ist sich günstiger gestalten zu können, ist oben S. 187 ff. gezeigt.

hatte zum Thema „Kurzsichtigkeit und Schulbücherdruck“ und bezeichnete als Ergebnis der Untersuchungen, welche der Vortragende unter Benutzung eines vom Breslauer Professor Hermann Cohn erfundenen Apparats in Darmstädter höheren und niederen Schulen mit den Schulbüchern vorgenommen hatte, daß an 58% dieser den Anforderungen der Augenhygiene nicht entsprachen. (Vgl. jetzt die eingehendste und sachkundigste Behandlung dieser Angelegenheit in der Schrift von Cohn und Rob. Rübencamp: „Wie sollen Bücher und Zeitungen gedruckt werden?“ Braunschweig bei Vieweg 1903. 112 S. 2 Mk.)

7. Der Dresdener kunstgeschichtliche Ferienkursus.

Über diesen Kurs, der vom 14.—18. April dauerte und an dem 24 Lehrer (darunter 18 Sachsen) teilnahmen, hat eingehend Oberlehrer Dr. Rudolf Becker vom Ludwig-Georgs-Gymnasium in Darmstadt ebenfalls in Nr. 5 der Südwestdeutschen Schulblätter referiert. Wir müssen uns hier begnügen, die Titel der zahlreichen Vorträge und sonstigen Belehrungen mitzuteilen, die den Teilnehmern geboten wurden und deren Wert durch die Vortragenden verbürgt ist.

Geh. Hofrat Treu: „Kunst und Schule, Altertum und Gegenwart“ und „über Olympia“. Professor Hermann: „Übersicht über die Kultur und Kunst der mykenischen Epoche“. Professor Studniczka: „Die Glanzzeit der griechischen Bildhauerei im 5. und 4. Jahrhundert“. Professor Schreiber: „Die Bildhauerei des hellenistischen Zeitalters.“ Dazu kamen Führungen durch das Albertinum von Direktor Treu, durch die Kgl. Gemäldegallerie von Professor Sponsel und durch das Kupferstichkabinet von Dr. Singer.

8. Die XIV. ordentliche Hauptversammlung des Vereins für Schulreform.

Diese fand Sonntag, den 19. April zu Berlin unter dem Vorsitz des Kommerzienrats Vorster von Köln, M. d. A., statt. Aus dem „Geschäftsbericht und Ausblick auf die weiteren Aufgaben der Schulreformbewegung“, gegeben von dem stellvertretenden Vorsitzenden und Herausgeber des Vereinsorgans Professor Dr. Lentz in Danzig, veröffentlicht in Nr. 2 des 15. Jahrgangs der „Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen“, dürfte Folgendes auch unsere Leser interessieren.

„Wie zu erwarten gewesen, erklärte eine Anzahl von Mitgliedern ihren Austritt, da sie den Zweck des Vereins bereits als erreicht ansahen. Immerhin konnte man feststellen, daß 1130 Mitglieder auch fernerhin uns treu bleiben. — Der Vorstand war bemüht, nach verschiedenen Richtungen hin aufklärend und werbend tätig zu sein. Er suchte in einem Anschreiben nähere Fühlung mit den Reformschulen, versandte die Zeitschrift an eine große Reihe angesehener Tagesblätter, bedachte die Lesezimmer deutscher und österreichischer Bäder mit dem Vereinsorgan, und Herr Dr. Salle [der Verleger der Zeitschrift] forderte die deutschen Schulen zum Bezuge der Zeitschrift auf. Der Erfolg war der Hinzutritt von 101 Mitgliedern.“

„Besonders erfreulich ist unter den neuen Reformschulen die Zahl von 5 königlichen Anstalten, unter denen sich zwei Gymnasien, die zu Posen und Krotoschin, befinden. Daß Posen und Westpreußen unter den hinzugekommenen Reformanstalten mit zwei und vier vertreten sind, beweist wohl, daß die Unterrichtsverwaltung die stärkere Betonung des deutschen Unterrichts in diesen Schulen [in den Reformgymnasien je 1 Stunde wöchentlich mehr von Sexta bis Obertertia, in den Reformrealgymnasien je 1 Stunde von Sexta bis Quarta] auch als ein Mittel für die Förderung des Deutschtums in den Ostmarken zu schätzen weiß [?]. Überhaupt ist in der Haltung der Unterrichtsverwaltung gegenüber den Reformbestrebungen sichtbarlich eine stärkere Neigung zu aktiver Teilnahme daran hervorgetreten und dankbar zu begrüßen. Die Schaffung einer Stelle für einen Inspektor der Reformschulen ist dem Streben entsprungen, die Reformschulfrage unparteiisch zur Lösung zu bringen [? die Unparteilichkeit des vor allen in Betracht kommenden Provinzialschulrats ist von Reinhardt laut gepriesen worden]. Das halbamtliche Werk über die Schulreform in Preußen ist schon durch sein Dasein höchst bemerkenswert. Die Unterrichtsverwaltung macht sich mit diesem offiziösen Buch mitschuldig, sozusagen, an der doch noch vor kurzem

wenig gebilligten Schulreform. — Hocherfreulich war auch die freundliche Haltung der von den Herrn Geh. Oberregierungsrat Dr. Köpke und Geheimrat Dr. Matthias herausgegebenen Monatsschrift für das höhere Schulwesen. Wir haben Reinhardts Widerlegung der Cauerschen Phantasien dort zuerst gelesen, haben einen Aufsatz unseres Freundes Viereck über den Bestand der Reformschulen dort gefunden und zu wiederholten Malen den Überhumanismus ad absurdum führen sehen."

„Wir sollen und wollen überall bekunden, daß wir eine Reformpartei und nicht Revolutionäre sind und gewesen sind. Es ist ja bei den Gegnern der Reformbewegung zur Gewohnheit geworden, die Gefährlichkeit der pädagogischen Reformen damit beweisen zu wollen, daß sie auf uns, auf Friedrich Lange und Genossen, hinweisen als auf den leibhaftigen Gottseibeiuns und seine Schar. — Wir verdienen nicht den blinden Haß der Gymnasialfreunde, sondern vielmehr das Vertrauen aller derer, denen ein ruhiges, unbefangenes Urteil nicht unmöglich ist." Die Vorstellung von Furcht und Haß, die die Personen der Reformer uns einflößen sollen, wirkt stark komisch. Es sind andere Empfindungen, die uns dieser Partei gegenüber erfüllen, vor Allem das dem geforderten Vertrauen entgegengesetzte Gefühl, das durch ganz bestimmte, unzweideutige Äußerungen von verschiedenen Wortführern auf jener Seite hervorgerufen ist. Von solchen Äußerungen ausgehend, haben wir wiederholt darauf hingewiesen, daß in der sogenannten Reformpartei zwei sehr ungleichartige Elemente neben einander existieren, Männer, die durchaus nicht die altklassischen Schulstudien beeinträchtigt sehen möchten, und solche, die eine Zurückdrängung derselben mehr oder minder lebhaft wünschen, nach unserer Überzeugung die Majorität in der Partei. „Wir wollen aber nicht müde werden, das Gute, was wir von den neuen Schulen zu sagen wissen, auch zu sagen. Es tut das noch sehr not. Denn die Kenntnis von dem Wesen der Reformschulen ist im allgemeinen noch erstaunlich gering. — Den beharrlichen Angriffen der Reformgegner verdanken wir es übrigens, daß jetzt auch die Direktoren der Reformschulen unter Leitung der Frankfurter zu einer ausführlichen literarischen Rechtfertigung ihrer Systeme sich verstanden haben. Das Frankfurter Handbuch des Herrn Direktor Dr. Liermann wird allen Reformfreunden hochwillkommen sein, und wir wollen uns seine Verbreitung angelegen sein lassen. [Daß das von Direktor Liermann veröffentlichte Protokoll der Kasseler Verhandlungen auf vielen Seiten geradezu das Gegenteil von einer Empfehlung der Reformschulorganisation enthält, scheint Professor Lentz nicht gemerkt zu haben.] In einem freilich werden wir vielleicht mit den berufenen Vertretern der Reformschulen und insbesondere mit den Frankfurtern nach den in Kassel gefallenen Äußerungen nicht desselben Sinnes sein, in der Beantwortung der Frage nämlich, ob die Reformschulfrage mit der Ausbildung der vorhandenen Systeme für abgeschlossen zu gelten habe, oder ob neue Formen der Reformschulen nicht für unmöglich, ja für wünschenswert zu erachten sind."

Und nun folgen die Vorschläge zu zwei neuen Formen. 1. Die Vereinigung eines Realgymnasiums mit einer Oberrealschule in der Weise, daß alle Schüler bis zur Obertertia einschließlich mit einander unterrichtet werden und die Abzweigung mit dem Latein erst in Untersekunda beginnt. 2. Eine vierte Sorte von Realgymnasien, die sich in ihrer Organisation an die „Berliner Realschulen" anlehnen würde, deren Eigentümlichkeit darin besteht, daß in Sexta und Quinta noch gar keine Fremdsprache gelehrt wird. Da sollte dann das Latein entweder ebenfalls in Untersekunda beginnen, nachdem mit dem Französischen in IV und mit dem Englischen in U. III angefangen worden, oder das Englische in O. III, das Lateinische in O. II. Für alle Zweifel aber, die darüber entstehen könnten, wie sich das machen würde, wie es dabei möglich wäre, dieselben Ziele zu erreichen, zu denen man mit den bisher geltenden Formen des Realgymnasiums gelangt ist, hat Professor Lentz ein Universaltrostmittel. „Die große Förderung, die die Pädagogik durch die Reformschularbeit bereits erfahren hat, das ist die Erkenntnis von dem beschränkten Wert der Zeit in geistigen Dingen, die Erkenntnis von der Haltlosigkeit der Einmaleinspädagogik, wie ich sie nennen möchte, die zur Beurteilung von Lehrplänen nichts weiter mitbringt als die Kenntnis des Einmaleins. Sie schließt: 7 mal 6 ist mehr als 5 mal 8, also muß jeder

Unterricht in 7 mal 6 Stunden mehr erreichen als in 5 mal 8 Stunden. Dieser Schluß wäre berechtigt, wenn die Stunde oder die Stundenleistung wie bei mechanischer Leistung etwas Feststehendes wäre. Daß das bei geistigem Tun nicht der Fall ist, das merkten wir eigentlich schon in unserer Schulzeit, als wir bei einem Lehrer das Mehrfache von dem lernten, erfaßten, begriffen, was uns ein anderer in derselben Zeit beizubringen verstand, das wußten wir aus der Selbstbeobachtung, die uns den Wert einer glücklichen Stunde für reproduktive wie für produktive Arbeit zeigte.[1]) Was tat der gute Lehrer, was taten die glücklichen Stunden? Sie regten uns zur Denkarbeit an:

Es ist mit der Gedankenfabrik
Wie mit einem Weber-Meisterstück:
Wo ein Tritt tausend Fäden regt,
Die Schifflein herüber hinüber schießen,
Die Fäden ungesehen fließen,
Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt.

In diesem treffenden Bilde hat Goethe im Faust ausgesprochen, was auch die Psychologie und die physiologischen Forschungen der letzten Jahrzehnte über das Wesen des Gedankens lehren. Er ist etwas aus der Arbeit der verschiedenen Hirnteile Zusammengesetztes. Flechsig bemerkt mit Recht, wie der Lateiner vorahnend das Denken feinsinnig als ein coagitare bezeichnet hat. Der gute Lehrer unserer Erinnerung verstand es, uns das Neue assoziierend erlernen zu lassen; die glücklichen Stunden fanden uns befähigt und geneigt zur verknüpfenden, webenden Arbeit: da stand mit einmal klar im Bewußtsein infolge günstiger Verkettung der Gedankenbahnen, was wir vorher zu finden nicht vermocht hatten. Solche glücklichen, den Wert der Zeit unendlich steigernden Stunden schafft die Reformschule ihren Schülern schon durch die Anlage des Lehrplanes, welche einen kettenden Unterricht nicht nur ermöglicht, sondern fordert.[2]) Den starken, in jedem Faden geprüften Aufzug gibt ein vertiefter Unterricht der Muttersprache, wie ihn z. B. die Dresdener Dreikönigschule zur Darstellung gebracht hat in dem Programm ihres Rektors Oberschulrats Dr. Vogel und in der soeben erschienenen trefflichen Programmarbeit des Oberlehrers Dr. Konrad Meier: Ueber den Aufbau des Sprachunterrichts an höheren Schulen. In diesen Aufzug bringt der Reformplan zunächst als Einschlag die Kenntnis einer der Muttersprache nahestehenden, modernen Fremdsprache. Und nun werden die vorhandenen Fäden hineingewebt in das verwandte Latein, an das Latein schließt sich die schmückende Borte[3]) des Griechischen. Um ein anderes, naheliegendes Bild zu gebrauchen, die Reformschule sät nur auf bestellten Boden, sodaß die Saat fröhlich sprießt und die Zeit der Ernte reichliche Frucht beschert, während wir Lehrer der alten Schulen so oft auf unbestelltem Boden ackern und im Schweiße unseres Angesichts doch nur zu kärglicher Ernte gelangen.[4]) Das ist die formale Bildung der Reformschule, gegen welche die alte, ausschließlich in der Grammatik gesuchte völlig verblaßt.[5]) Die Arbeit solcher Schüler, die neun Jahre hindurch nach einem Worte Lessings gelehrt sind, von einer Science in die andere zu blicken, ist in keiner Rechnung mehr gleichzusetzen mit den Ergebnissen der Methode unseres alten Lehrplanes, welche jenes schreckliche Schubkästenwissen erzeugt, das jeden Ver-

1) Aber nicht wahr? Der gute Lehrer brachte in 4 Stunden doppelt so viel bei, wie in 2; und in 3 glücklichen Stunden gelangten wir dreimal so weit, wie in einer? Ganz also kommen wir bei der Einsicht in die Verschiedenheit der Lehrer und der Stunden von dem Einmaleins doch am Ende nicht los.

2) Und nicht bloß „glückliche Stunden" schafft der Lehrplan der Reformschulen, sondern offenbar auch „gute Lehrer".

3) Wie breit?

4) Wird der Boden sonst vor dem Ackern bestellt? — „Wir Lehrer." In welchem Umfang kennt L. wohl die Unterrichtsresultate von „uns Lehrern der alten Schulen" in Deutschland?

5) Der vertiefte Unterricht in der Muttersprache, das Einschlagen des Französischen in den deutschen Aufzug, das Hineinweben der deutschen und französischen Fäden in das Latein und die griechische Einfassung haben nämlich mit der Grammatik wenig zu tun.

such eines verknüpfenden Unterrichts als etwas ganz Fremdes, Ungewohntes, Unmögliches zurückweist." [1])

Wir gedachten zuerst, aus der letzten Auseinandersetzung den Sinn mit wenigen Worten zu extrahieren; aber es wollte uns nicht gelingen. Auch wäre es ein Unrecht gegen unsere Leser gewesen, sie der Freude am Einzelnen zu berauben. Wenn die vorliegende Nummer der Reformzeitschrift gleichfalls in den „Lesezimmern deutscher und österreichischer Bäder" aufgelegt worden ist, so versetzt, denken wir, der oben mitgeteilte Passus auch manchen Leidenden in gute Stimmung. Weiteres diesen Worten gegenüber zu sagen scheint unnötig. Wir fügen nur noch aus dem unmittelbar Folgenden diese effektvolle Stelle hinzu: „Vor 100 Jahren wurde die Pädagogik, die noch im 18. Jahrhundert alle denkenden Kreise in Atem hielt, von der Philologie erdrosselt."

Aus der Debatte ging dann die Resolution hervor: „Der Verein für Schulreform erkennt dankend die Bemühungen der preußischen Unterrichtsverwaltung für die bisherige Durchführung der Gleichberechtigung an, gibt aber zugleich der Hoffnung Ausdruck, daß die Zukunft eine völlige Gleichstellung der höheren Lehranstalten bringen werde", und die Annahme der Ausschußanträge: „an die Landesvertretungen der übrigen deutschen Staaten Eingaben zu richten, in denen um eine Nachfolge Preußens [2]) in der Frage der Gleichberechtigung gebeten wird", und, „über die Ziele des Vereins und das Wesen der Reformschulen durch Flugblätter Aufklärung zu verbreiten."

Ein Vortrag über „die Schulreform in Berlin" von dem R.A. Professor Eickhoff-Remscheid (dem Verfasser der 1902 bei Vieweg in Braunschweig erschienenen Broschüre gleichen Titels) führte zu dem Beschluß: „Der Verein Schulreform richtet an die Stadt Berlin eine Eingabe, um sie zu erneuter Prüfung der Schulreformfrage und der Einführung von Reformschulen in Berlin aufzufordern."

9. Sitzung der Ortsgruppe Hamburg des Deutschen Gymnasialvereins.

Nach einem Bericht der „Hamburger Nachrichten" vom 29. April d. J. hielt am 25sten April Herr Oberlehrer Dr. Ziebarth einen Vortrag, der den Titel führte „Bilder aus der Anfangszeit des Humanismus" und in die große Zeit der Renaissance, der Wiederbelebung des Interesses am klassischen Altertum und seinen Denkmälern hineinführte. Der Redner ging aus von dem Wirken eines kleinen Kreises gelehrter Männer aus Verona, Padua und Mantua, welche sich zu einem Verein zusammenschlossen, dessen Verfassung ganz nach antiken Mustern gebildet war und dessen Zweck das Aufsuchen und die Pflege antiker Ruinen und Inschriften war. Eine vergnügte Studienfahrt dieses Vereins, zu dem auch der berühmte Maler Andrea Mantegna gehörte, auf dem Gardasee am 23. September 1464 wurde eingehend geschildert. Im Anschluß daran führte der Vortragende die Begründer und Hauptvertreter der Inschriftenforschung vor. Der erste von ihnen ist der berühmte Tribun von Rom, Cola di Rienzi, der seine phantastischen Pläne zur Wiederaufrichtung der altrömischen Republik dem römischen Volke näher brachte durch Vorlesung und Erklärung antiker Inschriften, die ja in Rom überall in großer Anzahl zutage lagen. Im Mittelpunkt des Vortrags stand dann Cyriacus von Ancona, ein Anconitaner Kaufherr, der getrieben von der Liebe zum Altertum und von großem Ehrgeiz einen nicht geringen Teil seines Lebens auf Studien- und Entdeckungsreisen in Griechenland und Kleinasien hinbrachte, auch in Italien selbst eine große Tätigkeit zur Bekanntmachung und Verbreitung seiner Antikenfunde entfaltete. Aus dem Leben dieses merkwürdigen Mannes

1) So ist's. Bei dem alten Lehrplan ist der Versuch, auf den untersten Stufen den deutschen mit dem lateinischen Unterricht zu verknüpfen, dann das Französische auf das Lateinische aufzubauen, das Griechische an das Lateinische anzuschließen, wo er wirklich unternommen wurde, schmählich gescheitert. Solche Verknüpfungen können nur bei der Reihenfolge Französisch—Latein—Griechisch gelingen.

2) Der Ausdruck dürfte in den Eingaben aus politischem Grunde anders zu gestalten sein und trotz dem Titel eines bekannten Buches auch aus sprachlichem, zumal man ja deutscher sein will als andere.

wurden charakteristische Züge auf Grund von ungedrucktem Material aus den Bibliotheken von Florenz, Rom und Venedig mitgeteilt. Der wichtigste Schüler und Nachfolger des Cyriacus war der Mönch Fra Giocondo (Jucundus) aus Verona, ein überaus vielseitiger Mann, der zugleich Altertumsforscher, Architekt, Ingenieur und philologischer Herausgeber war. Er baute das Schloß Poggioreale bei Neapel, die Notre-Dame-Brücke in Paris, den Brentakanal zum Schutze der Lagune von Venedig und wurde 1514 neben Rafael zur Leitung des Baues der Peterskirche berufen. Daneben fand er noch die Zeit, Tausende von Inschriften in schöngeschriebenen Handschriften zu sammeln. Sein Leben führte hinüber zu der glänzendsten Zeit des Kultus der Antike, zur Regierung Leos X. Medici in Rom. Mit einem Ausblick auf die glänzende Wiederaufnahme der Tätigkeit jener Pfadfinder auf dem Gebiete der Inschriftenforschung durch Theodor Mommsen schloß der Redner seine Ausführungen, indem er noch auf die Bedeutung der inschriftlichen Denkmäler für den Unterricht und die Erweckung des historischen Sinnes unserer Jugend hinwies.

10. Die XIII. Landesversammlung des Württembergischen Gymnasiallehrervereins.

Der erste Vortrag, der die am 16. Mai in Stuttgart versammelten Gymnasiallehrer Württembergs erfreute, war der des Dr. Rudolf Herzog, Privatdozenten an der Universität Tübingen, „über das Asklepieion in Kos“, erfreulich in gleichem Grade durch die Mitteilung von den Erfolgen der im vorigen Jahr auf der Insel veranstalteten Ausgrabungen, wie durch das, was über die gemachten Anstrengungen gemeldet werden konnte. Wir gedenken dabei besonders auch der finanziellen Unterstützungen, die aus Reichsmitteln, von der württembergischen Regierung, dem Johanniterorden und einer Anzahl schwäbischer Kunstfreunde geleistet worden sind, und gedenken zugleich der Nachricht, daß die Weiterführung der Ausgrabungen auch für die nächsten zwei Jahre gesichert ist, außer anderem durch die Hilfe des Stuttgarter Fabrikanten Ernst Sieglin, der bekanntlich schon für die Ausgrabungen in Alexandrien große Summen zur Verfügung gestellt hat. Der Vorsitzende, Professor Dr. Sigmund Herzog von Stuttgart, gab mit Recht bei der Danksagung für den Vortrag auch der Freude darüber Ausdruck, daß sich im Schwabenlande Männer finden, die inmitten einer ausgedehnten und unruhigen Geschäftstätigkeit Sinn für ideale Bestrebungen bewahren und so freigebig bewähren.

Näheres über die Mitteilungen des Vortragenden gibt der Versammlungsbericht in Nr. 6 der Südwestdeutschen Schulblätter, aus dem wir von den auf Standes- und Unterrichtsfragen bezüglichen Verhandlungen auch nur zwei Einzelheiten hervorheben.

Die Anfrage wegen des allgemeinen deutschen Oberlehrertages hatte der Vereinsausschuß folgendermaßen zu beantworten beantragt: „Der Württembergische Gymnasiallehrerverein sieht nach wie vor in der Gründung eines allgemeinen deutschen Oberlehrertages ein erstrebenswertes Ziel, sieht sich aber aus zwei Gründen zur Zeit nicht in der Lage, den Beitritt zu demselben zu beschließen: einmal ist zur Zeit nicht zu hoffen, daß eine allgemeine, ganz Deutschland umfassende Organisation zu Stande kommt, sodann ist in Württemberg derzeit eine einheitliche Organisation des gesamten Oberlehrerstandes nicht vorhanden (es bestehen hier ein humanistischer und ein realistischer Verein nebeneinander wie in Bayern und Sachsen).“ Nach einer lebhaften Debatte wurde aber in der Abstimmung dieser Antrag durch die Majorität verworfen und der von Professor Cramer-Heilbronn gestellte angenommen, wonach beschlossen wurde, daß von seiten des Vereins die Delegiertenversammlung in Halle besucht und bei der Gründung des Oberlehrertages mitgewirkt werden solle.

Den zweiten Abschnitt der Verhandlungen füllte ganz die Besprechung der Wünsche aus, welche Professor Steinhauser von Ehingen und Rektor Grunsky von Göppingen betreffs der im Landexamen zu stellenden Anforderungen in einer Reihe von Sätzen ausgesprochen hatten. Das in Stuttgart jährlich stattfindende Konkursexamen, zu dem die Bewerber um Aufnahme in eines der evangelisch-theologischen Seminare aus dem ganzen

Lande zusammenströmen, ist wegen der Singularität der Einrichtung. auch wegen der eigentümlichen Anstrengungen, die zum Zweck des Bestehens gemacht werden, eine allgemein interessierende Erscheinung. Daß hier eine Überspannung der Kräfte der in der Regel 14jährigen Examinanden leicht eintreten kann, liegt auf der Hand, und daß dem möglichst gesteuert werden möchte, ist der Zweck der von den Genannten gestellten Anträge gewesen, der ja auch hoffentlich erreicht werden wird, soweit dies durch Änderung reglementarischer Bestimmungen und der Prüfungspraxis geschehen kann. Der Ehrgeiz freilich der Präparanden und der Anstalten, in denen sie ihre Vorbereitung zum Wettkampf empfangen, wird wohl immer zu dieser und jener Abnormität führen, über die man sich damit trösten mag, daß nun wirklich in Maulbronn, Schönthal, Blaubeuren, Urach, wie jeder Besucher sich überzeugen kann, und wie mir zuletzt im Frühling 1902 bezüglich Blaubeurens klar wurde, eine Elite von Schülern sitzt. Und auch manches Erheiternde hat der Vorbereitungseifer zu Wege gebracht.[1])

Über die Versammlung des **Niederrheinischen Zweigverbandes des Gymnasialvereins** vom 24. Mai ist im vorigen Heft S. 103ff. ausführlich berichtet.

---

12. Die IV. Jahresversammlung des Allgemeinen Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege in Bonn.

Auch hier sind wir in der Lage (wie im Folgenden noch zweimal) auf einen guten, kritisierenden Bericht in den Südwestdeutschen Schulblättern, Nr. 7 und 8 S. 233—243, und (wie im Folgenden noch einmal) auf einen hessischen Referenten, hier den Oberlehrer Karl Roller von der Darmstädter Oberrealschule, verweisen zu können. Auf das Einzelne näher einzugehen, müssen wir uns um des allmählich knapp werdenden Raumes versagen und dürfen es wohl um so eher, als wir den von Sanitätsrat Dr. Bömel im Frühling des vorigen Jahres in der Frankfurter Ortsgruppe gehaltenen Vortrag, der mehrfach die auch in Bonn behandelten Fragen berührte, im ersten Heft des laufenden Jahrgangs ziemlich vollständig gebracht, uns auch wiederholt dabei erlaubt haben, unsere Ansichten auszusprechen. Auch für hygienische Erörterungen gilt ja wohl das *Μηδὲν ἄγαν*, selbst in „unserem hygienisch geängstigten Zeitalter", wie Richard Richter zu sagen pflegte.

Die Beteiligung an der Bonner Versammlung, die am 2. und 3. Juni stattfand, war stark (auch holländische, französische und schweizerische hygienische Vereinigungen hatte Delegierte entsandt) und die Zahl der ins Programm aufgenommenen Vorträge so groß, daß die zwei Tage zur Erledigung nicht ausreichten. Drei betrafen das Kapitel „Lehrplan der höheren Schulen in Beziehung zur Unterrichtshygiene", 1. der über „die Lehrstoffe und Lehrziele einschließlich der häuslichen Schularbeiten" von Dr. med. Kastenholz von Köln, 2. der über „Stundenverteilung einschließlich des Nachmittagsunterrichts" von Dr. med. Rensburg von Solingen, 3. der „über Schulanfang und Schlafzeit, Erholungszeit im Freien und in der Familie" von Dr. med. Rey von Aachen. Bedenklich war in dem ersten Vortrag die Forderung, daß zur Vermeidung des Zuströmens von geistig unzulänglichen Schülern in die höheren Unterrichtsanstalten das Kind nach Beendigung der Vorstufenausbildung von seinen Lehrern und dem Schularzt bezüglich seiner geistigen Leistungsfähigkeit beurteilt und dies Urteil zur Grundlage von

1) Unvergeßlich ist mir die Schilderung Jemandes, der, vor etwa 45 Jahren in der Lateinschule einer kleinen Stadt seines Heimatlandes die oberste Sprosse, das Ende des Obertertianerkursus, mit Lob erklommen hatte und nun versuchen sollte, eine Seminarstelle im Stuttgarter examen rigorosum zu erringen (es auch fertig gebracht hat). Der Jüngling war bis dahin nur in die nächste Umgebung seiner Vaterstadt hinausgekommen und schaute nun begreiflicherweise neugierig und beglückt bald rechts, bald links aus den Fenstern des Eisenbahnwagens. Aber der gestrenge Präzeptor, der, wie das zu geschehen pflegt, das Resultat seiner pädagogischen Bemühungen zur Prüfung begleitete, war damit wenig einverstanden. „Nicht naus gucken; hierher! Hischtemi, hischtemi." Und das Vorexamen begann von neuem.

Ratschlägen an die Eltern gemacht werden solle, wobei weder mit der Eitelkeit und dem Unverstand der Eltern gerechnet ist, noch mit der Möglichkeit einer von der anfänglichen wesentlich abweichenden späteren Entwicklung des Knaben. Auch in dem zweiten Vortrag fand sich manches Undurchführbare, z. B. die Einführung der englischen Essenszeiten oder die Pause von mindestens drei Stunden zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht. Der dritte Vortragende betonte besonders die Notwendigkeit der Gründung von Vereinigungen der Eltern, Lehrer, Ärzte und Gönner der Schule zum Zweck der Verständigung über hygienische Fragen. Sehr Interessantes und Neues brachte das Referat des Privatdozenten für Chirurgie Dr. med. Petersen von Bonn über „Rückgratsverkrümmung und Schule". Professor Wickenhagen von Rendsburg sprach über „Schulturnunterricht und die Bewegungsspiele im Sinne der Schulhygiene" und befürwortete dabei die Förderung gesunder sportlicher Neigungen der Schüler im Rahmen der Schule und ihrer Gesetze (vgl. die Verhandlungen in Wien und Leipzig). Den „hygienischen Unterricht in der Schule" besprach Professor Dr. med. Finkler-Bonn, der eine besondere systematische Unterweisung dieses Inhalts nicht für angängig, indessen für angemessen hält, daß in den verschiedensten Fächern gelegentlich solche Belehrungen gegeben werden. Stadtrat Dr. Flesch von Frankfurt a. M. verlangte „spezielle Belehrung der höheren Klassen über Sexualhygiene und Tuberkulosengefahr". Direktor Dr. Pabst von Leipzig betrachtete „Deutsche und englische Schulerziehung vom hygienischen Standpunkt aus", wobei ihm, wie schon manchen Deutschen, passiert ist, die englische Jugenderziehung stark zu überschätzen (auch daß der Engländer nur lerne, was „praktisch" sei, widerspricht der Wirklichkeit, besonders wenn man die altberühmten Anstalten ins Auge faßt). Endlich ist auch „Die Schule und die Kleidung" besprochen, von Dr. med. Selter von Solingen, und als besonders schädlich bei der jetzigen Mode dreierlei bezeichnet worden, die hohen Kragen der Schüler, die spitzen Schuhe und das Korsett, und als Kampfmittel der Schule gegen ungesunde Bekleidung mit Recht auch das gute Beispiel der Lehrpersonen.

Merkwürdig, daß sich in keinem der fast das ganze Gebiet der Schulhygiene umfassenden Vorträge die Ophthalmologie hören ließ, die doch sonst sehr vernehmlich ihre Stimme „zum Schutz der Jugend" zu erheben pflegt.

Im nächsten Jahr wird der Verein in Nürnberg tagen und mit seiner Versammlung ein Internationaler Kongreß für Schulhygiene verbunden sein. Der kann recht interessant werden und instruktive Einblicke in Erziehung und Unterricht verschiedener Nationen eröffnen. Man wird dabei, denken wir, auch einsehen, daß Deutschland keineswegs, wie Manche sich einbilden, an einer der letzten Stellen bezüglich der Sorge für die Gesundheit der Schuljugend steht, sondern an einer der ersten.

13. Der XIV. Deutsche Geographentag

fand um die gleiche Zeit im benachbarten Cöln statt. Hierüber hat ein sehr lebendig geschriebenes Referat der „Geographische Anzeiger" in seiner Juninummer aus der Feder des ersten Redaktors, Dr. Hermann Haack, gebracht. Für uns ist von speziellem Interesse die schulgeographische Sitzung, die unter dem Vorsitz des jetzt mit Herm. Wagner bedeutendsten akademischen Vertreters der Schulgeographie, des Professor Kirchhoff von Halle, stattfand.

Einer Kommission für erdkundlichen Schulunterricht, die zuerst bei der vorigen Jahresversammlung in Breslau gegründet worden war und jetzt neu bestellt wurde, ist die Vorberatung von folgenden Thesen übertragen worden, die die Realgymnasialdirektoren Dr. Auler von Dortmund und Dr. Steinecke von Essen aufgestellt hatten: 1. Der XIV. Deutsche Geographentag erklärt, wie seine Vorgänger, es für notwendig, daß ein selbständiger Unterricht in der Erdkunde an sämtlichen höheren Lehranstalten des deutschen Sprachgebiets bis in die obersten Klassen durchgeführt und von Fachmännern erteilt werde. 2. Der erdkundliche U. der oberen Klassen ist nach Gesichtspunkten einzurichten, die sich aus dem Wesen des Fachs und seiner unterrichtlichen Gestaltung auf den höheren Stufen ergeben. Jedoch sind im Interesse einer gesunden Konzentration und des Faches selbst die Beziehungen zu anderen Fächern zu pflegen. 3. Bei der Verteilung des Lehrstoffes kann in den länderkund-

lichen Wiederholungen der Geschichtsunterricht, in der allgemeinen physischen Erdkunde der Unterricht in den Naturwissenschaften berücksichtigt werden. 4. Die Gestaltung des erdkundlichen Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien und Realgymnasien bedeutet eine wesentliche Mehrbelastung der Schüler. Die für den Unterricht angesetzten Stunden sind daher nicht in umfangreichen Gruppen zusammenzulegen, sondern in regelmäßigen Zwischenräumen über das Schuljahr zu verteilen.

Weiter erfahren wir aus dem Referat des Dr. Haack, daß auch Direktor Cauer sich wiederholt an den Diskussionen der schulgeographischen Sitzung beteiligt und seine uns von der Bonner Versammlung unseres Vereins bekannten und von vielen der Unserigen geteilten Ansichten über die Stellung der Geographie im Gymnasium (denen auch von einem Manne wie Alfred Hettner Anerkennung nicht versagt worden) vertreten hat; ferner daß von Direktor Dr. Steinecke ein Vortrag über „die Reformschulen und den geographischen Unterricht" gehalten worden ist. Der Bericht über diesen aber enttäuscht uns insofern, als wir darin nichts finden, was sich speziell auf die Erdkunde in den Reformgymnasien und Reformrealgymnasien bezieht. Wir durften etwas der Art um so mehr erwarten, weil im Geographischen Anzeiger wiederholt darauf hingewiesen ist, daß gerade die Reform dem erdkundlichen Unterricht nicht Nutzen, sondern Schaden gebracht habe.

Das letzte in der schulgeographischen Sitzung behandelte Thema war „die Herstellung von Heimatkarten für das deutsche Reich nach einheitlichen Gesichtspunkten", worüber Reallehrer Steinel von Kaiserslautern und Dr. Haack referierten, der letztere wegen Zeitmangels nur ganz kurz. Es ist schade, daß die Zeit zur Debatte und Beschlußfassung über diesen sehr wichtigen Gegenstand nicht mehr ausreichte. Die Sache zu erledigen wird Aufgabe des nächsten Geographentages (in Danzig) sein. Inzwischen sind auch die hierüber aufgestellten Thesen der genannten Kommission zur Vorberatung übergeben.

Übrigens wurde diese Versammlung, wie die zu gleicher Zeit in Bonn tagende, auch durch den Besuch von hohen Verwaltungsbeamten erfreut. Die größte Freude aber hat den Anwesenden wohl bereitet, daß unter ihnen der hochverdiente und allverehrte Gelehrte erschien, der, nachdem er die Direktion der Deutschen Seewarte in Hamburg niedergelegt, seinen Lebensabend in seinem Heimatland, der bayrischen Pfalz, zubringt, Excellenz von Neumayer.

14. Der bayrisch-hessische archäologische Anschauungskursus 1903.

Die Veranstaltungen, welche bestimmt sind, die Lehrer des klassischen und des geschichtlichen, auch des deutschen Unterrichts durch Anschauung von Werken der bildenden Künste wie von Gegenden unter kundigster Leitung in höherem Maße für ihre Lehrtätigkeit zu befähigen, sind, Gott sei Dank, ein Gegenstand des Wetteifers für verschiedene deutsche Staaten geworden. Ragt Baden hier durch Reiseunternehmungen in weite Fernen hervor, die nur durch bedeutende Unterstützungen vonseiten des Landesfürsten und der Unterrichtsverwaltung ermöglicht wurden, so stehen diesseits der Alpen neben einander die preußischen archäologischen, die sächsischen kunstgeschichtlichen Ferienkurse und der bayrisch-hessische archäologische Anschauungskurs (so der amtliche Titel). Dieser dauerte heuer vom 2. bis zum 10. Juni und zählte zu seinen Teilnehmern 27 Herren, 11 aus Bayern, 10 aus Hessen, je 2 aus Preußen und Sachsen, je 1 aus Württemberg und Baden. Berichtet hat über ihn mit dem Gefühl wärmster Dankbarkeit Oberlehrer G. Lauteschläger vom Darmstädter Ludwig-Georgs-Gymnasium in Nr. 7 und 8 der Südwestdeutschen Schulblätter. Wir wollen hier nur eine Vorstellung von der erstaunlichen Fülle des Gebotenen durch Aufzählung der Vorträge und Exkursionen geben; seine Qualität steht, wie bei den Dresdener Vorträgen, durch die Namen der Vortragenden fest. Wer, wie der Unterzeichnete, das Glück gehabt hat, von dem unten an erster Stelle Genannten im Ἐθνικὸν ἀρχαιολογικὸν μουσεῖον zu Athen und von Baurat L. Jacobi in dem Saalburgmuseum und auf der Burg belehrt zu werden, kann aus Erfahrung nachempfinden, wie sich die Kursteilnehmer gefördert fühlten.

Am 2. und 3. Juni im Hörsaal des kunstgeschichtlichen Museums des Würzburger Museums sprach Prof. Wolters über Troja, Prof. Bulle über die Polychromie der alten Plastik, Professor Sauer von Gießen über die antike Kunstgeschichtsschreibung und die erhaltenen Monumente, Prof. Bulle über das antike Wohnhaus; dann unter Wolters' Leitung Besuch der Sammlungen des genannten Museums und der Universitätsbibliothek. — Am 4. Juni unter desselben Leitung Besichtigung des Pompejanums in Aschaffenburg, sowie des dortigen Schlosses, der Gemäldegallerie, der Stiftskirche, der Bibliothek. — Am 5. Juni in Butzbach Vortrag des Ministerialrats Soldan über Limesanlagen und Hallstattniederlassungen, des Oberlehrers Helmke über Limeskastelle, besonders das Kastell Hunnenburg, Besuch der Ausgrabungen am sogenannten Schrenzer. — Am 6. Juni in Friedberg Vortrag von Herrn Helmke über das Friedberger Mithrasheiligtum, sodann in Homburg Besuch des Saalburgmuseums unter Führung des Baurats Jacobi und Besichtigung der Saalburg sowie der benachbarten römischen Anlagen. — Ferner nach einem Sonn- und Ruhetag vom 8. bis 10. Juni in Mainz Vortrag des Direktors des römischen-germanischen Museums, Prof. Dr. Schumacher, über Kultur- und Handelsbeziehungen der mittleren Rheinlande mit Italien und Griechenland in der Bronze- und Hallstattzeit und über das Bild der Besiedelung Südwestdeutschlands zur Römerzeit, woran sich die von Professor Sauer übernommene Führung durch die Steindenkmäler des Altertumsmuseums und der Gang zu den Ausgrabungen auf dem Linsenberg und anderen benachbarten Resten des Altertums schloß. Endlich hielt Professor Neeb einen Vortrag über Gotik, Renaissance und Barockarchitektur in Mainz und führte Professor Velke durch die Sammlungen des Gutenbergmuseums.

Was den archäologischen Kursen in den Main-, Rhein- und Moselgegenden ihren besonderen Wert gerade auch für Lehrer an höheren Schulen verleiht, ist der Umstand, daß hier zugleich altgermanische Kultur und die Übertragung der römischen nach Deutschland greifbar vor Augen tritt; und nicht zuletzt im Interesse des Gymnasialunterrichtes ist es zu bewillkommnen, daß auch der Nachfolger Lindenschmits in der Direktion des römisch-germanischen Zentralmuseums so erfolgreich um die Aufdeckung der „Altertümer unserer heidnischen Vorzeit" bemüht ist.

15. XVIII. Versammlung des Badischen Vereins der akademisch gebildeten Lehrer.

Sie fand an einem bis dahin von dem Verein noch nicht aufgesuchten zentralen Ort des Großherzogtums, in Offenburg, am 6. Juni statt und die Wahl desselben bewährte sich auch durch den zahlreichen Besuch. Die meiste Zeit nahmen diesmal der höchst eingehende Jahresbericht des Vorsitzenden, Direktor Keller von Freiburg, und die ergänzenden Rechnungsberichte, sowie Anregungen aus der Mitte der Versammlung ein. Über all dieses ist in Nr. 6 der Südwestdeutschen Schulblätter genau referiert. Kellers heuriger Bericht zeigte, wie der vorjährige, in erfreulichster Weise Fortschritte besonders in der Richtung der Standesfragen.[1]) Von allgemeinerem Interesse dürfte sein, daß nach dem Antrage der letzten Direktorenkonferenz die Stundendeputate der Lehramtspraktikanten (d. h. der noch nicht fest angestellten Lehrer) denen der Professoren gleich gemacht werden sollen und daß die Normalstundenzahl für beide einundzwanzig betragen soll, mit der Erlaubnis, diese Zahlen um 2—3 Stunden zu ermäßigen in Rücksicht auf besonders starke Frequenz der Klassen und die damit verbundene Last der Korrektur oder auf zeitraubende Vorbereitung oder auf das Lebensalter, sowie auf etwaige Nebenämter, wie das der Verwaltung von Anstaltsbibliotheken. Zugleich wurde von dem Vorsitzenden mitgeteilt, das Unterrichtsministerium sei damit einverstanden, daß akademisch gebildeten Lehrern die das Deputat von 21 Stunden übersteigende Zahl mit je 120 Mark für das Jahr entschädigt wird und daß von 10 Vertretungsstunden an, gleichgültig, ob sie nach einander oder im Lauf des ganzen

1) Die bevorstehende Übersiedelung Kellers nach Frankfurt a. M. ist ein großer Verlust für die Mittelschulen und ihre Lehrerschaft in Baden.

Schuljahres bei verschiedenen Anlässen erteilt wurden, eine Vergütung von je 3 Mark für die Stunde bezahlt werde. — Einstimmig wurde von der Versammlung der Antrag angenommen, die vorberatende Versammlung für den Oberlehrertag zu beschicken und den Abgeordneten zu beauftragen, mit aller Kraft für seine Gründung zu wirken.

Nach der üblichen Pause behandelte Professor Dr. Edmund von Sallwürk, ein Sohn von Ernst v. Sallwürk, in einem sehr beifällig aufgenommenen Vortrage den „Lehrer in der neuen Literatur", ein reizvolles Thema. Die Schulmeister sind ja schon in früheren Zeiten vielfach Gegenstand literarischer Behandlung gewesen. Als wir einmal bei einem Schulfest Schulbilder aus verschiedenen Jahrhunderten vorführen ließen, war auch der Διδάσκαλος des Herondas darunter und fand begreiflicherweise großen Anklang auch bei den jüngsten Stufen. Eine köstliche Satire aus dem Anfang des 18. Jahrhunderts sind „die sieben bösen Geister, die heutiges Tages gemeiniglich die Küster oder sogenannten Dorfschulmeister regieren". Und wer gedenkt nicht gern der Institutsschilderungen von Dickens und der Schulmeisteridyllen von Jean Paul. Ein großer Teil der deutschen Schulromane, -novellen, -lustspiele der letzten Jahrzehnte unterscheidet sich aber von den früheren Erzeugnissen durch ihren tendenziösen Charakter: wirkliche, öfter vermeintliche Fehler in Organisation oder Betrieb des höheren Unterrichtswesens, die in Broschüren und Zeitungen erörtert werden, sollen anschaulicher durch Erzählungen oder Handlungen zum Bewußtsein der Zeitgenossen gebracht werden. Sallwürk hat außer den Bühnenstücken „Flachsmann als Erzieher" und „Der Probekandidat" den Roman „Freund Hein" von Emil Strauß kritisiert, über den auch der Karlsruher Professor August Hausrath in Nr. 278 der Beilage zur „Allgemeinen Zeitung" zutreffend geurteilt hat.[1])

16. Der VI. Deutsche Kongreß für Volks- und Jugendspiele

ist in Dresden vom 5.—7. Juli abgehalten worden und verlief wie der vorjährige in Köln (über den wir im vorigen Jahrgang S. 151 berichtet haben) so, daß eine weitere Hebung der hochwichtigen Sache, die durch diese Zusammenkünfte gefördert werden soll, gesichert ist. Den ersten öffentlichen Vortrag hielt der auch für die Fragen der Jugenderziehung lebhaft interessierte Geh. Medizinalrat Professor Dr. Waldeyer aus Berlin (der auch zu den Vorstandsmitgliedern unseres Vereins gehört) über die anatomischen Verhältnisse des Brustkorbes mit besonderer Beziehung auf Leibesübung und Gesundheitspflege, den zweiten Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner von München über das Thema „Was können die Städteverwaltungen tun, um die körperliche Jugend, besonders die der Volksschule und der schulentlassenen Jugend, zu fördern?", den dritten Dr. med. F. A. Schmidt von Bonn über die beste Ausgestaltung öffentlicher Erholungsstätten für Jugend und Volk.

Es sind jetzt zwölf Jahre vergangen, seitdem sich auf den Ruf des Herrn von Schenckendorff der Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele in Berlin gebildet hat, und es ist von diesem Großes in der verhältnismäßig kurzen Zeit erreicht worden. Die Ovation, die dem Genannten am Ende der zweiten öffentlichen Sitzung dargebracht wurde, ist wohlverdient.

Möchten allen vernünftigen Worten, die in diesem Frühling und Sommer vor Versammlungen über Erziehung und Unterricht gesprochen worden sind, auch entsprechende Taten folgen. G. U.

1) Die Romane „Oberlehrer Mark" von A. Brennecke, die Bekehrung eines Humanisten zum Realschulmann schildernd, und „Die Schulmeister in Berlin" von Hermann Weger, ein Bild des Schulamtskandidatenelends, haben wir in dieser Zeitschrift 1896 S. 39, 1901 S. 208 besprochen. Zu weiterem Studium könnte empfohlen werden der Roman „Peter Michel" von Friedrich Huch (Hamburg 1901 bei Alfred Janssen), sowie die Lustspiele „Zwei Meister" von Richard Hamel (Berlin 1901 bei Ed. Bloch) und „Das Amtsgeheimnis" von Oberstudienrat Dr. Georg Recknagel, Rektor des Realgymnasiums in Augsburg, „mit durchschlagendem Erfolge gelegentlich der 15. Generalversammlung des bayerischen Realschulmännervereins aufgeführt" (Augsburg 1903 bei Lampart u Cie.).

Laokoon redivivus.

Jede Kunst muß mit den Mitteln rechnen, die ihr zur Verfügung stehen. Die bildenden Künste stellen die sichtbaren Seiten der Körperwelt vors Auge, die Poesie wirkt durch die Sprache aufs Ohr. Was aber durchs Gehör auf uns wirkt, ist seinem Wesen nach durchaus verschieden von den Wahrnehmungsbildern des Auges. Die Rede wirkt unmittelbar auf den Geist, nicht erst dadurch, daß sie ähnliche Anschauungen erzeugt, wie sie das Auge hervorbringt. Aus der Natur der Sprache ist der Stil der Poesie, d. h. die besondere Art, wie sie als schöne Kunst wirkt, abzuleiten und verständlich zu machen. Ein Werk, in welchem dieser Versuch mit den psychologischen, sprachphilosophischen und ästhetischen Erkenntnissen unserer Zeit angestellt wird, ist

Das Stilgesetz der Poesie. Von Dr. **Theodor A. Meyer**, Professor am evangel.-theolog. Seminar Schönthal. Leipzig, Verlag von S. Hirzel 1901. (Preis 4 Mk.)

Man kann die gediegene Arbeit recht wohl einen Laokoon redivivus nennen, da sie nicht mehr und nicht weniger sein will als eine Umarbeitung des Lessingschen Werkes auf Grundlage der heutigen Psychologie und Sprachwissenschaft. Niemand wird bestreiten, daß der Poesie die Sprache als Mittel der Darstellung diene. Aber die Sprache wirkt nicht als eine bloße Folge von Lauten, als ein Nacheinander im Gegensatz zu dem Nebeneinander, das die bildenden Künste vors Auge stellen; nicht das Successive macht ihr eigentliches Wesen aus; vielmehr werden die aufeinanderfolgenden Laute im einzelnen Satz wie im Ganzen der Rede stets aufeinander bezogen und zur Einheit verbunden. Und diese Einheitlichkeit macht sich sehr viel stärker geltend als das Gefühl für die Aufeinanderfolge der einzelnen artikulierten Töne. Wäre es nun auch richtig, daß man mit auf einander folgenden Zeichen nur Gegenstände ausdrücken könnte, die aufeinanderfolgen, so läßt sich doch nicht dasselbe von Zeichen sagen, die in unserer Vorstellung zur Einheit verbunden sind. Es gilt daher, aus dem Wesen der Sprache selbst eine festere Grundlage für die Poetik zu gewinnen, als sie Lessings Laokoon in dem Gegensatz des Successiven in der Sprache und des Simultanen in der Malerei aufstellt.

Da ist nun besonders zu betonen, daß wir zur Sprache nur kommen durch Abstraktion von der Anschauung. Die Sprache ist eine durch die Ertötung der Anschauung ermöglichte wunderbare Abbreviatur der Sinneswahrnehmungen. „Es mag ja sein, daß bei der Entstehung der Ursprache mit dem Wort noch Anschauung verbunden war; aber wenn es so war, so war das eine ärmliche Eierschale, welche der Sprache bei ihrer Geburt anhing, und ihr erster großer Fortschritt bestand darin, daß sie diese abgeworfen hat." Es ist also auch nicht als Entartung anzusehen, wenn eine Sprache, je vollkommener sie wird, um somehr von der Anschaulichkeit der individuellen Wahrnehmung verliert. Vielmehr ist darin, daß sie nur Bruchstücke aus dem Sinnlichen oder nur zusammenfassende Ueberblicke gibt, eine Vereinfachung und Kraftersparung ohnegleichen zu erblicken; es offenbart sich darin die Herrlichkeit und Freiheit unseres Geistes, der sich in der Verfolgung seiner Zwecke durch das Sinnliche auf die Dauer nicht binden läßt.

Es liegt daher auch dem Dichter fern, mittels der Sprache die Phantasie zu anschaulichen Bildern zu reizen. Er macht uns mit dem Charakter, mit dem Seelenleben seiner Helden bekannt, er weiß uns in die rechte Stimmung für eine Situation zu versetzen, aber er zwingt uns durchaus nicht, das Charakterbild ins Sinnlich-Anschauliche umzugestalten. Schiller beschreibt im Handschuh das Auftreten und die Bewegungen der Tiere so, daß wir die Handlung miterleben, aber ein deutliches Sinnenbild des Löwen u. s. w. gewinnen wir daraus nicht. Haben wir Faust im Theater, Iphigenie in Feuerbachs Bild gesehen, so

stellen sich, wenn wir überhaupt das Bedürfnis nach sinnlicher Veranschaulichung haben, Erinnerungsbilder ein; aber diese sind nicht das Werk des Dichters, sondern des Schauspielers, des Malers. Der Dichter nimmt nicht unsere Sinnesorgane, sondern unser Denken, unsere Begriffswelt, den Schatz, den wir zugleich mit der Sprache als höchste Errungenschaft des Menschen erhalten haben, in Anspruch. Das Einzige, was man von ihm verlangen kann und muß, ist, daß Gedanken und Gedankengang, die er bietet, durch und durch lebendig sind. Die Poesie fordert somit nicht nur individuell bestimmtes, sondern vor allem erregtes Leben. Der Dichter betrachtet die Welt sub specie vivi, sie stellt sich ihm als eine Fülle einzelner Typen dar, die er uns in ihrer Lebensbetätigung so schildert, daß ihr wesentlicher und bleibender Gehalt ans Licht tritt. Er erreicht die höchste Lebendigkeit und Frische, wenn er uns nötigt, die Gedankenerzeugung selbst mitzumachen, mitzuerleben. Bringt er den Inhalt der Gedanken, in denen uns das Seelenleben seiner Gestalten oder sein eigenes erschlossen wird, in die Form einer vollsaftigen, frischen, ursprünglichen Sprache, so ist die Wirkung größer, weil sich darin mehr Leben offenbart; die abstrakte matte Sprache ist längst nicht so lebensvoll als die sinnlich gefärbte. Verläuft das Seelenleben nicht bloß als ein innerer Prozeß, sondern wird es auch durch die Außenwelt und im Kampf mit ihr bestimmt, so bildet der Dichter eben damit das Leben in seiner Vollkraft und Blüte nach; erst in der sinnfälligen Handlung zeigen ja Motive und Entschlüsse ihre volle Kraft. Spiegelt sich endlich das Seelenleben des Helden nicht nur in seinen Gedanken und Handlungen, sondern auch in seiner äußern Erscheinung, so bildet auch darin der Dichter nur das Leben in seiner vollen Natürlichkeit nach; auf den Höhenpunkten des Daseins greift das Innenleben auch auf die sinnliche Erscheinung über und „es ist der Geist, der sich den Körper baut". Aber grundverkehrt ist es, von der Poesie zu fordern, sie müsse unter allen Umständen, um ästhetisch wirksam zu sein, das innere Leben in den Formen der sinnlichen Erscheinung zur Anschauung bringen. Das gilt von den bildenden Künsten, deren einziges Darstellungsmittel die sinnliche Erscheinung ist, nicht aber von der Poesie.

Feinere verwickelte und individuelle Erscheinungen des inneren Lebens können mit den Mitteln der Plastik und Malerei allein nicht wiedergegeben werden. Der Bildhauer stellt in der ganzen Erscheinung, in der Geste des Arms, in der Haltung und den Gesichtszügen, den Charakter einer Persönlichkeit im allgemeinen dar, er kann die soziale Stellung, die allgemeine Richtung des Willens, die Stimmung verkörpern. Er kann auch, und der Maler noch weit mehr, indem er Gruppen anstatt des Einzelbildes aufstellt, uns zwingen, die Beziehungen der einzelnen Teile zueinander zu erwägen; der Maler hat in der Farbe und im Lichte das Mittel, diesen Beziehungszwang recht anschaulich zu machen. Wenn aber Lessing meint, der bildende Künstler könne uns durch die Wahl des fruchtbarsten Moments auch zwingen, das, was dem Vorgang vorausgegangen, und das, was ihm folge, nicht bloß hinzuzudenken, sondern auch zu sehen, er mache uns also auch mit der Ursache und der Folge des dargestellten Moments bekannt, so wird damit in unberechtigter Weise, was für die Poesie gilt, auf die bildende Kunst übertragen. Was wir zum Bilde ergänzend hinzufügen, gleichviel ob der Künstler uns dazu zwingt oder nicht, ist nur eine Art der Orientierung, wie wir sie bei jeder Anschauung vornehmen müssen. Das Kunstwerk gewinnt aber nicht dadurch, daß es uns die Aufgabe stellt, die Voraussetzungen und die Folgen zu ergänzen; im Gegenteil, wir genießen mehr, wenn wir das Werk auf den ersten Blick verstehen. Müssen wir etwas hinzudenken, z. B. daß Laokoon demnächst zusammenbrechen wird, so sehen wir das doch nicht in einzelnen Bildern vor uns, wir versuchen es gar nicht einmal, anschauliche Bilder der einzelnen Momente aus eigener Phantasie hinzuzufügen. Für den Künstler kommt es nur

darauf an, einen lebens- und gehaltvollen Moment zu finden. Laokoon fesselt den Betrachter mit unwiderstehlicher Gewalt nicht dadurch, daß dieser sich das Vorangegangene und das Kommende hinzudenkt, sondern weil er vor Augen sieht, daß sich in dem gewaltigen Mann und den blühenden Söhnen das Leiden und der Widerstand gegen das Leiden bis zum letzten Moment die Wage halten. Das, und das allein, kann und will das Kunstwerk veranschaulichen.

Die Mimik, die nicht bloß einen Moment, sondern eine Kette von solchen wiedergibt und zugleich das Hervorgehen des einen aus dem andern andeutet, verschafft uns einen Einblick in die Werkstatt, aus der die Entschlüsse hervorgehen, und das Spiel der Mienen und Augen gibt ihren Gemälden eine Lebhaftigkeit und Kraft, die der Maler nicht erreicht. Aber wenn die Mimik nicht in den Dienst der Poesie tritt, so vermag sie allein doch nicht, feinere und verwickelte Seelenbewegungen zu verkörpern; sie kann nur elementare Grundstimmungen wiedergeben. Schmerz, Enttäuschung, Beschämung sind der körperlichen Darstellung durch die Mienen zugänglich; aber daß der Schmerz eines Faust seine Ursache hat in den Schranken des menschlichen Wissens, daß Iphigenie Scham empfindet, weil sie ihrer Retterin in der Fremde nur mit stillem Widerwillen dient, das kann der Mime so wenig als der Maler durch seine Kunst deutlich machen. Wenn aber der Mime zu den seelischen Lebensäußerungen der dramatischen Dichtung die sinnlichen hinzufügt, wenn er den Gebilden des Dichters den Schein vollen Lebens gibt, so erleben wir die Handlung mit, und das Schauspiel erschüttert unsre Seele mehr als es jede andere Kunst vermag. Die Leidenschaftlichkeit der stofflichen Anteilnahme wird indessen dadurch gemildert, daß die Handlung ins Künstlerische erhoben wird.

Den Künsten der Anschauung gegenüber besteht das ästhetische Verhalten in der Nachempfindung, die nach der Ursache nicht fragt. Woher die tiefe traumverlorene Versunkenheit im Pensiero des Michelangelo kommt, wissen wir nicht und brauchen wir nicht zu wissen, um die ernste Wirkung auf unser Gemüt zu empfinden. Dagegen ist das Nachfühlen, das in der Poesie zum Nachempfinden hinzutritt, an das Miterleben, an das Kausalverhältnis geknüpft. Ob die Motive bloß hinzugedacht oder auch einigermaßen zur Anschauung gebracht werden, ob sie bloß in der bewegten Rede oder auch durch irgend ein Sinnfälliges uns nahe treten, darauf kommt's weniger an, als daß wir die Handlung miterleben. Der Dichter braucht zur Darstellung seelischer Zustände seelische Mittel; er weckt durch die Sprache eine Fülle von Vorstellungen, die in ihrer Zusammenstellung etwas Individuelles und daher der Anschauung Nahekommendes haben. Er ist nicht auf einen Moment der Handlung beschränkt wie der bildende Künstler, sondern gibt den ganzen Verlauf der Veränderung. Er wirkt durch Laute und Klänge unmittelbar auf das Gemüt. Er geht nicht darauf aus, uns etwas zur Anschauung zu bringen, sondern es zu fühlen, zu erleben. Das Ende Laokoons und seiner Söhne ist in der Darstellung Vergils, als anzuschauendes Bild gedacht, eine Scheußlichkeit; in der Tat aber haben wir den Laokoon des Dichters gar nicht vor Augen, sondern wir versetzen uns an seine Stelle; daß er, um laut zu schreien, den Mund weit öffnen muß, kommt uns nicht in den Sinn. In der denkenden Vorstellung, auf die der Dichter hinwirkt, geht der Charakter der sinnlichen Erscheinung verloren.

Wenn aber das Sinnliche auch in der Poesie nur gedacht, nicht angeschaut wird, worin unterscheidet sie sich dann von der Prosa? Dadurch, daß der Dichter uns den Gehalt seines Lebens direkt oder durch die von ihm geschaffenen Personen mitfühlen, miterleben läßt, während sich die Prosa nur an den prüfenden Verstand wendet. Aber nicht innere Sinneswahrnehmung selbst schafft der Dichter, dazu reicht das unanschauliche Mittel der Sprache nicht aus, sondern nur den Schein, die Illusion derselben. Ergibt sich aus den einzelnen

Zügen, die sich in der Dichtung nachdrücklich aufdrängen, eine Gehaltseinheit, so verleiht der kräftige Schein der Sinnlichkeit der Dichtung einen hohen Reiz. Doch darf man nicht vergessen, daß die Sinnlichkeit der Poesie nichts ist als die höchste Blüte der Lebendigkeit. Echte Dichtung ist die, die wir mit nachfühlendem Verständnis innerlich erleben, mag die sinnliche Färbung geringer oder stärker sein. Klopstocks poetische Welt liegt uns nicht darum fern, weil es dem Dichter an Sinnlichkeit gefehlt hat, das war durchaus nicht der Fall, sondern weil sich das Leben seiner Schöpfungen ins Ueberirdische verliert und dadurch unerlebbar wird.

Lessing verwirft die schildernde Poesie seiner Zeitgenossen, weil das Nacheinander der Sprache sich mit dem Nebeneinander des Bildes nicht vereinigen lasse. Es soll deshalb das Nebeneinander in ein Nacheinander verwandelt, die Schilderung zur Handlung gemacht werden. Aber die konsekutive Darstellung erleichtert das Zusammensetzen der Teile zu einem Ganzen nicht. Die größten Dichter haben sich deshalb auch die einfache Beschreibung nicht nehmen lassen. Wird jeder einzelne Zug so lebensvoll als möglich ausgedrückt und schließen sich alle zur lebendigen Einheit zusammen, so erreicht der Dichter sein Ziel mit der einfachen Aufzählung so gut als mit dem Verflechten in eine Handlung. Freilich ist das bewegte Leben eindrücklicher als das ruhende, und nicht nur die Schönheit, sondern alles Körperliche wird am besten in Bewegung gezeigt. Wo sich also eine Schilderung der Gegenstände in Succession naturgemäß ergibt, wo der Vorgang an sich schon ästhetisch wirkt, da ist sie berechtigt und wirksam, aber schwerlich haben die großen Dichter sie jemals bloß als Kunstgriff angewendet. Die konsekutive Darstellung ist nur ein Spezialfall zu dem allgemeinen Gesetz, daß die poetische Beschreibung so lebendig als möglich sein soll.

Für die bildenden Künste sind Formen und Farben das einzige Ausdrucksmittel, und was sich nicht irgendwie damit sagen läßt, ist für sie nicht vorhanden. Die Poesie hat mit ihrem Mittel, der Sprache, nicht die gemeine Wirklichkeit mit ihren gehaltlosen Richtigkeiten wiederzugeben, sie ist als die Kunst der unanschaulichen geistigen Vorstellung auf die Wiedergabe erregten Lebens und in größerer zusammenhängender Darstellung auf Fortschritt und Entwicklung angewiesen.

Damit glaube ich den Kern des Laokoon redivivus einigermaßen herausgeschält zu haben. Nicht nur wer sich berufsmäßig mit Lessings Werk als einem Teil der kanonischen Lektüre für Prima zu beschäftigen hat, der Gebildete überhaupt wird Meyers gehaltvolles Werk nicht unbeachtet lassen dürfen. Der Verfasser gehört zu den Selbstdenkern, und er schlägt in seinem „Stilgesetz der Poesie" eine neue Bahn im Gebiet der Aesthetik ein. Leicht zu lesen ist das Werk nicht gerade. In der Diktion erinnert es mehr an Hegel und Vischer als an Lessing und Goethe. Wortbildungen wie Gedankenabläufe, Verlebendigung, unter- und überanschaulich, Beziehungszwang, anschauliche Mangelhaftigkeit, Erlebbarkeit u. s. w. sind keine glückliche Bereicherung der Sprache. Niemand aber möge sich durch die hier und da etwas krause Schale abschrecken lassen, sich die Frucht anzueignen; er wird einen vollsaftigen Kern finden.

Baden-Baden. Ernst Hermann.

Zur Reform des griechischen Unterrichts.

Der griechische Unterricht sollte mit Homer beginnen. Diese Anregung, welche v. Wilamowitz jüngst den Reformgymnasien gegeben hat, wird gewiß in Philologenkreisen freudige Bewegung hervorgerufen haben; kein Gedanke ist so wie dieser geeignet, neues, frisches Leben in die Schulstube des Altsprachlers hineinzuwehen, keiner so kräftig, gründliche Reformen auf grammatischem wie

kulturhistorischem Gebiete zu erzwingen. Für ihn spricht schon die Tatsache, daß die homerischen Gedichte nun einmal die natürliche Grundlage der griechischen Literatur, daß ihre Sprachformen altertümlicher und durchsichtiger sind als die der Dramatiker und Prosaiker. Gegen Wilamowitz könnten nur Schwierigkeiten grammatischer Art ins Feld geführt werden, Schwierigkeiten, die sich eben aus dem Alter und gewissen Eigentümlichkeiten der homerischen Sprache ergeben, und die ich eher für einen Vorzug als für einen Nachteil halten möchte.

Die Aufgabe des Lehrers in der Untersekunda eines Reformgymnasiums wird sein, die Schüler möglichst bald der Lektüre zuzuführen, mit derselben noch im Laufe des ersten Jahres zu beginnen. Das halte ich auch dann für möglich, wenn wir den Homer gleich in die Hand nehmen wollen, obgleich — oder vielmehr gerade weil derselbe eine tiefere Kenntnis der Grammatik erfordert als jeder Prosaiker. Das Ziel ist erreichbar, wenn wir den grammatischen Elementarunterricht auf anderen Grundlagen aufbauen wie bisher.

Der reiche Formenschatz der griechischen Sprache wird auch begabten Schülern große Schwierigkeiten machen, wenn sie sich denselben vorwiegend gedächtnismäßig aneignen sollen; darum muß das Gedächtnis entlastet, aber das Verständnis noch mehr als früher gefördert werden. Als festes Besitztum muß den Schülern ein wissenschaftliches System gegeben werden, nach welchem sie unbekannte Formen, die ihnen aus der Lektüre entgegentreten, selbst bestimmen lernen. Ein solches System liegt im Wesen der Sprache begründet und läßt sich gerade aus der großen Menge griechischer Formen verhältnismäßig leicht erkennen. Die üblichen Schulgrammatiken zwar geben es uns trotz aller Schemata und Rubriken nicht. Aus den wissenschaftlichen Handbüchern können wir es herauslesen, aber ihre Einteilung ist im wesentlichen den Schulbüchern gleich.

Ich würde alles, was flektiert wird, von dem Gesichtspunkte der thematischen und athematischen Flexionsarten behandeln, also das, was bisher bei bestimmten Deklinations- und Konjugations-Klassen gelegentlich besprochen wurde, zum Ausgangspunkt machen. Die Uebereinstimmung der allein möglichen Bindevokale o und e in Deklination und Konjugation einerseits und das übereinstimmende Fehlen des Bindevokals andrerseits sind so unverkennbare Charakteristika, daß Irrtümer bei einiger Uebung im Erkennen der Formen vermeidlich sind. Und diese Einteilung hätte vor der alten, durchaus unübersichtlichen noch den Vorzug, daß sie dem Schüler von vorn herein neues bietet. Die Begriffe Nomen und Verbum sind dem Sekundaner altbekannt und selbstverständlich; ordnet er sie dem neugewonnenen Prinzip unter, so wird seine Klasseneinteilung um das doppelte genauer. Als weiterer Vorzug ergibt sich bei Besprechung des Bindevokals die notwendige Erkenntnis eines regelmäßigen Vokalwechsels in der Reihe ŏ ĕ, und damit wird die Beobachtung der griechischen Ablautreihen vorbereitet.

Die Behandlung der Deklination und Konjugation ist untrennbar. Auch im Lateinunterricht sollte man diesen Grundsatz festhalten. Wenn wir ein Denkmal enthüllen, dann zeigen wir es gleich ganz und nicht zuerst den Rumpf und dann die Glieder. Was aus pädagogischen Rücksichten notwendig ist, das fordert hier auch das wissenschaftliche System. Was ficht es den Sechzehnjährigen an, ob er einerlei oder zweierlei Endungen auf einmal zu lernen hat! Was man ihm gibt, darin muß er Leben spüren, die Sprache muß für ihn von vorn herein Handlung aber nicht eine Summe von Begriffen darstellen.

Das Nomen auf -ος und die Präsentia der thematisch flektierenden Verba gehören zusammen. Wenn man dazu einen Teil der pronominalen Deklination in Gestalt des Artikels nehmen muß, so ist das keine Neuerung. Für die Vorbereitung der Homerlektüre ist der Einfluß der pronominalen auf die thematische Deklination an dieser Stelle unumgänglich.

Mit dem athematisch flektierten Nomen wären die Präsentia der entsprechenden Verben zu verbinden. Alle anderen Tempora bleiben für später vorbehalten. Auch hier spielt der Ablaut wieder seine Rolle, aber nicht mehr in den suffixalen Silben, sondern in der Wurzel selbst. Auch hier ist sein gesetzmäßiges Auftreten erkennbar in Deklination wie Konjugation; bei ersterer scheidet er, wo er eintritt, Casus recti und obliqui, bei letzterer Singular und Plural.

Die Lautlehre muß bei solcher Behandlungsweise der Flexionslehre gründlich besprochen und immer wieder herangezogen werden. Die Präsensbildungen ermöglichen eine genaue und übersichtliche Klasseneinteilung,[1]) und alle kleineren Nominal- wie Tempussysteme lassen sich dem anfangs gegebenen Prinzip unterordnen. Eine gesonderte Behandlung verlangen nur die Feminina der a-Deklination und einige Pronomina.

Während das Futurum rasch erledigt werden kann, erwartet das Aoristsystem eine sorgfältige und eingehende Besprechung. Es kommen folgende Gesichtspunkte in Betracht: ist die Aoristform thematisch oder athematisch, ist sie sigmatisch oder asigmatisch gebildet, ist sie endlich redupliziert und wie verhält sich dann ihre Bildung zu obigen Gesichtspunkten? Daß ἐβούλευσα eine Form ohne Bindevokal ist, wird der intelligente Schüler selbst finden, der einmal etwas von sekundären Endungen und vom vokalischen ν gehört hat, noch leichter wird er die 3. Person Sing. als thematische Form erkennen. Welche Rolle die Analogie auch im Aorist spielt, ist nicht schwer begreiflich zu machen.

Das Perfectum medii bietet keine Schwierigkeiten, für das Perfectum activi hat der Lehrer die Grundlagen bei Osthoff zu suchen. Die passive Konjugation als etwas Sekundäres darf ganz zuletzt besprochen werden; sie schließt sich übrigens leicht an das aus der athematischen Konjugation Gewonnene an.

Eine Grammatik, die sich auf solchen Grundlagen aufbaut, wird es sich nicht zur Aufgabe machen, den Schülern Material zum Auswendiglernen zu bieten, wird auch nicht als Nachschlagebuch dienen wollen, sondern den Blick auf bestimmte Entwicklungsformen der Sprache hinlenken und dieselben erläutern. Sie wird Wert auf übersichtliche Ordnung der notwendigen Einzelerscheinungen, nicht minder großen Wert aber auf deren Erklärung in zusammenhängenden Darstellungen aus ihrer Entwicklungsgeschichte legen. Gedächtnismäßig festgehalten werden dann zunächst nur die klar und unumstößlich erkannten Gesetze lautlicher und formaler Entwicklung. Kenntnisnahme und dauernder Erwerb zahlreicher auf ihnen beruhender Einzelerscheinungen bleibe der Lektüre vorbehalten. Von den Griechen wollen wir Griechisch lernen, nicht aus Uebungsbüchern; der Elementarunterricht gebe nur das notwendigste Rüstzeug, das aber in wissenschaftlicher, nicht bloß in handwerksmäßiger Form. Zu solcher Vorbereitung auf die Lektüre werden zwei Tertiale ausreichen.

Wenn wir einmal auf das Uebersetzen aus dem Deutschen ins Griechische verzichten wollen, dann mögen wir es in der Reformschule auch ganz fallen lassen. Für den Tertianer ist das Uebungsbuch notwendig, dem Sekundaner ist es entbehrlich. Es raubt eine Menge Zeit, die besser angewandt werden kann. Wer ein Buch Homer gründlich durchgearbeitet hat, der wird sich in die andern leicht hineinfinden. Wenn man aber nicht darauf verzichten will, dann schaffe man auch ein Uebungsbuch, welches wirklich auf die Lektüre vorbereitet; dann müssen alle Wörter, die zum leichten Verständnis des ersten Leseabschnitts notwendig sind, und kein anderes darin enthalten sein. Dann muß in systematischer Ordnung Form auf Form folgen, Schwierigkeit auf Schwierigkeit; denn zum Ausruhen haben wir keine Zeit mehr, dazu sind die Pausen da. Das schwerste Uebungsbuch ist gerade das beste. Die häuslichen

1) Vergl. z. B. die Behandlung der Präsentia in Whitney's indischer Grammatik.

Arbeiten mögen entsprechend kurz bemessen werden; der Schüler soll keine Schreibarbeit sondern Gedankenarbeit leisten. Einzelne, zusammenhangslose Sätze werden am besten ganz vermieden; geht das nicht, so dürfen sie doch nur in den ersten Abschnitten zugelassen werden. Dem Schüler muß das Gefühl erspart werden, daß er sich mit albernem Kram herumschlägt. Alles, was wir ihm vorsetzen, muß auch stofflich seinem Entwicklungsstandpunkt entsprechen und sein Interesse erregen. Ein solches Uebungsbuch wird sich inhaltlich an die bevorstehende Lektüre anlehnen müssen und dieselbe auch gegenständlich vorbereiten. Dann wird der Schüler, wenn ihm sein erstes griechisches Buch in die Hand gegeben wird, nicht mehr ratlos dastehn, sondern das Lesen wird ihm leicht und erfreulich sein.

Fürchtet man aber den Homer durch ein solches Uebungsbuch zu schädigen, dann lasse man es ganz weg. Zur Vorbereitung auf einen Prosaiker wird dasselbe gewiß von Nutzen sein, wenn es auf ihn zugeschnitten ist. Ein solches Verfahren ist auch für den Unterricht in Tertia gut und früher erprobt.[1]) Mit der Xenophonlektüre konnte im dritten Tertial der Untertertia begonnen werden. Allerdings erfordert es anfangs tüchtige Vorbereitung des Lehrers.

Gründliche grammatische Schulung ist unentbehrlich, wo man Homer liest; nur soll sie keine formale sondern sprachgeschichtliche Schulung sein. Sie soll sich gründen auf die Resultate, welche die Sprachvergleichung gewonnen hat; sie soll dem Lesenden das Verständnis der tief in der Sprache selbst verborgenen Poesie anbahnen, auch das ist nötig, wenn wir den „Lebensinhalt der Zeiten" ganz erfassen wollen. Der Homerunterricht bedeutet die Einführung in das Verständnis der Volksepik; wer dieselbe genießen will, ohne in das Werden und Wesen der Sprache einzudringen, der bleibt ewig an der Oberfläche.

Das Alles enthält keinen Widerspruch gegen den Grundsatz, der in Heft I der Monatsschrift für höhere Schulen von Matthias ausgesprochen ist: „Hauptsache ist nicht die sprachlich-formale Schulung, sondern die Uebermittlung wertvoller Kulturgüter, Hauptsache der Lebensinhalt der Zeiten, von welchen uns die klassischen Schriften berichten, das Heranführen an die Probleme und das Hinführen auf die Wege, auf denen geistig hochentwickelte Völker Wahrheit und Glück gesucht haben." Daran ist nicht zu rütteln. Das Ziel winkt; ich suche nur einen Weg, und es mag deren verschiedene geben.

Uerdingen a. Rh. Wilhelm Hüttemann.

Nachschrift.

Auch Geheimerat Matthias hat auf der Kasseler Konferenz und sonst empfohlen, den griechischen Unterricht mit Homer zu beginnen, dort im Anschluß an eine Bemerkung über die Gefahren, die nach seiner Überzeugung diesem Unterricht, wenn er nicht in die richtigen Wege geleitet werde, in den Reform- wie in den Normalgymnasien drohen und die Matthias durch die Art heraufbeschworen zu sein scheinen, wie derselbe vielfach auf den humanistischen Anstalten gegeben worden sei. In wie vielen Fällen diese eine verkehrt gewesen, wird Niemand feststellen können. Gegen eine der Allgemeinheit sich nähernde Anschauung dieser Art aber, wie sie vielleicht von Diesem und Jenem in den Äußerungen des Geheimrats Matthias gefunden werden könnte, müßte mit Entschiedenheit auf die überaus zahlreichen Kundgebungen für die Wahrung des Griechischen hingewiesen werden, die zum Teil den letzten Jahren angehören, von Männern der verschiedensten Lebensalter und Stände kamen und über ihre hohe Schätzung dieses Lehrfaches keinen Zweifel lassen. Natürlich bleibt daneben bestehen, daß es manche Lehrer gibt, die sich trotz der ihnen zu Gebote stehenden Kenntnissen für den

1) Uebungsbuch der griechischen Sprache im engen Anschluß an Xenophons Anabasis von Dr. Ferdinand Hüttemann, Straßburg, Schultz und Comp. 1885.

griechischen Unterricht schlecht eignen, und die sicher aus wärmstem Interesse für denselben geflossene Warnung, die Matthias an die Gymnasialdirektoren richtet, solchen Männern den Gegenstand niemals anzuvertrauen, ist sehr beherzigenswert. So aber scheint mir nach jenen Kundgebungen und nebenbei auch nach dem, was ich in nicht wenigen griechischen Stunden an Gymnasien verschiedener deutscher Staaten beobachten konnte, die Sache keineswegs zu liegen, daß ein neuer Lehrgang, eine neue Methode angewandt werden müßte, um das Griechische zu halten.

Matthias sagte in Kassel (S. 97 des Protokolls): „Will man ein Mittel haben, um zu prüfen, ob ein Lehrer der Aufgabe des griechischen Unterrichts gewachsen ist, so wähle man die Ahrenssche Methode und fange das Griechische in Untersekunda mit Homer und dem homerischen Dialekt an. Das wird der beste Prüfstein sein. Wer nach der Ahrensschen Methode lehren will, muß tüchtig sein; sonst leidet er Schiffbruch, noch ehe Odysseus zu den Kikonen kommt. Ich möchte den Gedanken an die Ahrenssche Methode angeregt haben, um dem Griechischen neues Leben zu geben und ihm Gefahren fern zu halten, die ihm gedroht haben und noch immer drohen.“ Wir meinen, daß die Übertragung des nach jener Methode zu gebenden griechischen Unterrichts an einen Lehrer, um seine Tüchtigkeit zu prüfen, doch bedenklich wäre, weil ein Mißlingen nicht bloß (die entscheidende Kraft der Probe angenommen) dem Lehrer ein ungünstiges Zeugnis ausstellen, sondern zugleich einen erheblichen Schaden für die Schüler bedeuten würde. Was aber den Wert anbetrifft, den die Methode an sich hat, so haben wir darüber ja ziemlich eingehend in der pädagogischen Sektion der Straßburger Philologenversammlung auf Grund eines Vortrags von Professor Hornemann verhandelt; und wenn dieser auf Wunsch des Sektionsvorstandes, Geheimerats Jäger, darauf verzichtete, seine die Gestaltung neuer Versuche mit der Methode befürwortende Resolution zur Abstimmung bringen zu lassen, so war doch wohl Mancher der Anwesenden, auch meine Wenigkeit, der Ansicht, daß das Verbot des Ahrensschen Verfahrens, das einst von der preußischen Unterrichtsverwaltung gegenüber dem in Hannover früher zugelassenen Gebrauch ausgesprochen worden ist, nicht aufrecht erhalten werden dürfe. — Die einzige autoptische Erfahrung, die mir von der Anwendung der Methode zu Gebote steht, ist die, welche ich 1893 an der Budapester (damals von Volf und Karman geleiteten) Musterschule gemacht habe. Ich will dem darüber von mir in der Straßburger Diskussion Mitgeteilten und im vorigen Jahrgang S. 137 Abgedruckten nur noch hinzufügen, daß es mir wirklich möglich war, ein sicheres Urteil über die homerischen Leistungen der jungen Magyaren zu gewinnen, weil sie in Rücksicht auf das Brockenhafte meiner Kenntnisse des Ungarischen veranlaßt wurden, die vorgelegten Stellen der Ilias ins Deutsche zu übersetzen, und weil mir ein Lehrer (es war der jetzt an der Klausenburger Universität als Professor der klassischen Philologie tätige Csengeri) volle Einsicht in die Art verschaffte, wie die Schüler sich die Kenntnis der homerischen Flexionen erarbeitet hatten. Mein Eindruck war, daß, wenn man, wie das damals wenigstens an der genannten Anstalt geschah, nicht bloß mit Homer anfängt, sondern sich während vier Jahre griechischen Unterrichts fast ganz auf ihn beschränkt, es in der Tat gelingt, zu einem recht ordentlichen Verständnis der homerischen Sprache und Dichtung zu gelangen. Zugleich aber sagte ich mir, daß sich der eingeschlagene Weg nicht empfehle, wenn man beabsichtigt, in größerem Umfang auch die attische poetische und prosaische Literatur kennen zu lernen, weil, wenn es zu einer soliden Kenntnis des Homerischen und des Attischen kommen soll, sich zur Grundlegung meines Erachtens ungleich mehr der Dialekt eignet, in dem Flexionslehre und Syntax eine feste Norm zeigen, als der, wo in beiden Gebieten die größte Mannigfaltigkeit und das stärkste Schwanken herrscht, und weil nur bei Erlernung des Attischen erfolgreich das Mittel angewandt werden kann, welches nach meinen Erfahrungen am sichersten und schnellsten zu festen elementaren Kenntnissen führt, die Anwendung der griechischen Formen und Fügungen.

Inzwischen sind mir zwei Urteile von solchen bekannt geworden, die in dem Gymnasium, das Ahrens leitete, dessen Methode selbst kennen gelernt haben. Geheimerat Lahmeyer erklärte auf der Kasseler Konferenz (S. 88 des Protokolls): „Die Ahrenssche Methode kenne

ich sehr genau. Ich war damals Lehrer am Lyceum zu Hannover, als Ahrens Direktor der Anstalt wurde. Über die Zweckmäßigkeit des Verfahrens kann man bei allen Vorzügen, die es zu haben scheint, doch sehr verschieden urteilen. Ich enthalte mich aber, bei dieser Gelegenheit auf eine Charakteristik der Methode und ihrer Erfolge näher einzugehen. Ich möchte nur wohlmeinend davor warnen, die Frage der Ahrensschen Methode mit der Frage des Frankfurter Lehrplans zu verquicken." Von einem aber, der das Verfahren als Schüler der genannten Anstalt erlebt hat, von dem jetzt an die Münchener Universität übergegangenen Professor Crusius, haben wir über Ahrens selbst und seinen Unterricht in der Prima Worte der preisendsten Anerkennung gehört, aber zugleich solche des Entsetzens über die Konfusion, die durch den Anfang mit Homer in den Köpfen der Schüler hervorgerufen worden war und die erst allmählich überwunden werden konnte. Reinhardt hat sich, so viel wir wissen, bisher ablehnend gegen die Einführung der Methode verhalten. G. Uhlig.

Mitteilungen.

Das internationale Kriegs- und Friedensmuseum in Luzern.

Es scheint uns passend, auch die Leser unserer Zeitschrift auf ein im vorigen Sommer gegründetes Institut hinzuweisen, von dessen Besuch sich nicht am wenigsten die Lehrer der klassischen Sprachen und der Geschichte reiche Anregung und Belehrung versprechen dürfen, wenn auch der eigentliche Zweck des Unternehmens in anderer Richtung liegt.

Der russische Staatsrat Johann von Bloch, den der gegenwärtige russische Kaiser wiederholt bei seinen Friedensbestrebungen zu Rate gezogen hat und der sogar als intellektueller Urheber des Haager Kongresses bezeichnet worden ist, hatte in einem mehrbändigen Werke Bedingungen und Folgen der Kriege dargelegt und damit zu zeigen unternommen, daß der Krieg zwischen zivilisierten Nationen in jeder Hinsicht zu verwerfen sei. Auf der letzten Pariser Ausstellung wollte er das Erörterte in einem besonderen Pavillon durch bildliche Darstellung zur Anschauung bringen. Dieser Plan scheiterte, aber in weit größerem Umfang ist der Gedanke wieder aufgenommen und durchgeführt in dem Luzerner Kriegs- und Friedensmuseum, dessen am 7. Juni v. J. erfolgte Eröffnung Bloch allerdings nicht mehr erlebt hat: er starb im Januar 1902. Als die, welche sich um Verwirklichung des Projektes in erster Linie verdient gemacht haben, sind außer dem Sohn des Genannten, Heinrich v. Bloch in Warschau, zu nennen der Direktor der chirurgischen Abteilung des aargauischen Kantonsspitals Dr. Heinrich Bircher in Aarau, der zugleich die einem deutschen Generalarzt entsprechende Stellung im 2. schweizerischen Armeekorps bekleidet, und der Major i. G. C. Egli in Bern, ferner Oberst K. Brunner, Chef der Eisenbahnabteilung des schweiz. Generabstabes, in Bern, — Oberstleutnant H. Pietzcker in Luzern, der Direktor des Museums, — Artillerie-Major A. Tobler, Professor am Eidgen. Polytechnikum in Zürich, — Genie-Major K. Fels zu Brugg in Aargau, — Hauptm. M. Feldmann in Thun, — Hauptm. H. Schulz in Bern, — Hauptm. J. Otter in Zürich, — der Direktor der schweizerischen Alkoholverwaltung E. W. Milliet in Bern, — Dr. phil. J. Zimmerli in Luzern (Besitzer und Leiter des Hotels Beaurivage daselbst), endlich von Künstlern K. Jauslin zu Muttenz in Baselland und die Maler Jos. Kaufmann in Luzern, H. B. Wieland, A. Pätzold und Zeno Diemer in München, R. Arus und P. Dupray in Paris.

Sie alle haben nach besten Kräften mitgewirkt, aber die umfangreichste und schwierigste Arbeit hat doch wohl Dr. Bircher gethan, was um so mehr Anerkennung verdient, als seine Haupttätigkeit, der er sich mit gepriesenem Geschick widmet, eine durchaus andersartige und sehr anstrengende ist. Von ihm ist auch der größte Teil des Buches, das höchst instruktiv in das Verständnis des Inhalts der einzelnen Säle einführt, des 305 Seiten umfassenden „Führers", verfaßt worden, nämlich die Erörterungen über die Kriegführung im Altertum und Mittelalter und über einzelne zur Darstellung gelangte Schlachten dieser Perioden, ferner die über „permanente Befestigungen", über „Waffenwirkung und Sanitätswesen" und über „Völkerrecht und Frieden". Unter den übrigen Abschnitten des Werkes rührt der Kommentar zu den in der „Waffenhalle" aufgestellten Gegenständen, in dem die Entwickelung der Waffen von den ältesten Zeiten an dargelegt wird, von Egli her; von demselben, Feldmann und Schulz die Erläuterung der Reliefs und Bilder, welche Kriegs-

scenen der Neuzeit veranschaulichen. Pietzker hat die „Organisation der Heere" und den „Seekrieg" behandelt, Fels die „Feldbefestigungen und provisorischen Befestigungen", Otter die „Schießausbildung der Infanterie", Tobler die „Elektrizität im Kriege", Brunner die „Eisenbahnen im Kriege". Die „Volkswirtschaftliche Abteilung" hat Milliet erläutert, die Dioramen Heinrich v. Bloch. Die Drucklegung des Ganzen aber hat Dr. Zimmerli geleitet und zugleich die Uebersetzungen ins Französische und Englische besorgt; von demselben stammt auch eine die Ziele und das Erreichte trefflich darlegende Besprechung des Unternehmens im 15. Heft des laufenden Jahrganges der illustrierten Zeitschrift „Die Schweiz".

J. v. Bloch und seine Mitarbeiter wollten wissenschaftlich, aus den Erfahrungen der Kriegsgeschichte nachweisen, daß nicht bloß ethische, humanitäre, sondern auch utilitarische Erwägungen dazu führen müssen, nach Wahrung des Friedens und nach völliger Beseitigung des Krieges zu streben, daß wenigstens nach dem gegenwärtigen Stande der Dinge bei Kriegen zwischen Kulturvölkern auch den Sieger eine finanzielle Einbuße und ein Verlust an Menschenleben trifft, welche durch die etwa errungenen Vorteile nicht aufgewogen werden. Man würde aber sehr irren, wenn man meinte, daß die Auswahl und Herstellung dessen, was das Museum bietet, lediglich durch die Absicht, dies zu beweisen, bestimmt worden seien, und ebenso irren, wenn man glaubte, nur für die, welche diesen Beweis erbracht zu sehen wünschen, habe die Ausstellung Wert; sie darf vielmehr das Interesse aller Gebildeten beanspruchen.

Wir wollen ein paar Einzelheiten herausheben. In den Sälen, die Schlachtenbilder enthalten, zeigen überall Karten die strategische und, soweit dies tunlich war, auch die politische Situation, und Reliefs veranschaulichen jeweils den taktischen Verlauf des Kampfes. Sie sind auf der Grundlage von Kurvenkarten mit größter Sorgfalt hergestellt, für die alte Zeit und das Mittelalter nach Zeichnungen, die Bircher entworfen, der sich auch für Darstellung von Scenen aus den cäsarischen Feldzügen diesseits der Alpen mehrfach der Mühe topographischer Untersuchungen an Ort und Stelle unterzogen hat. Wir machen die Lehrer der Geschichte und die, welche das Buch vom gallischen Krieg zu erklären haben, auf die Darstellungen der Kämpfe bei Bibracte, Avaricum und Alesia aufmerksam. Ebenso belehrend aber sind die Bilder aus der hellenischen Kriegsgeschichte, die Veranschaulichung der Schlachten bei Platää und Leuktra, die Scenen aus dem Rückzug der Zehntausend und den Feldzügen Alexanders, ferner die zahlreichen Darstellungen aus dem 5.—16. Jahrhundert, aus dem 30jährigen Krieg, den Kriegen Friedrichs des Großen und Napoleons, dem letzten deutsch-französischen und dem Burenkrieg. Die Details der Kriegführung sind dabei zugleich durch Kreidezeichnungen des oben genannten glänzenden Historienzeichners Jauslin zur Anschauung gebracht, Bilder, die sich sämtlich durch packende Lebendigkeit auszeichnen und nach den Angaben von Sachverständigen ausgeführt sind. Eine Reihe von kolorierten Bildern sind aus der Vergrößerung von Illustrationen erwachsen, die sich in alten Chroniken finden. Endlich dient auch eine Reihe von wirkungsvollen Dioramen mit plastischem Vordergrunde zur Vergegenwärtigung einzelner Schlachtscenen aus neuester Zeit. Neben dem Feldkrieg ist, wie schon aus den genannten Beispielen hervorgeht, der Belagerungskrieg berücksichtigt; aus der neuesten Geschichte sind die Belagerung von Straßburg und der Kampf um Plewna zur Darstellung gekommen. Wie sich im Lauf der Jahrhunderte die Befestigung eines Platzes entwickelt hat, ist ferner durch Reliefs und Zeichnungen gezeigt, die reproduzieren, was das ausgezeichnete Werk von Viollet-le-Duc über die zuletzt von Vauban befestigte Stadt Roche-Pont und ihre Vorgeschichte bietet.

Um die allmähliche Entwickelung der Nah- und Fernwaffen zu demonstrieren, dienen zum Teil auch Originale. Die ganze Sammlung in dieser Abteilung wird wohl durch andere ähnliche an Umfang, aber schwerlich an Vollständigkeit übertroffen. Besonders hervorragt eine von Oberst Rubin, dem Direktor der Thuner Munitionsfabrik, angelegte Ausstellung der Entwickelung der Handfeuerwaffen von 1777 bis 1900. Sehr reichhaltig ist weiterhin die Ausstellung der Objekte, welche die Wirkung der Offensivwaffen darstellen. Beim Eintritt in diesen Saal sieht man zur linken Hand eine Reihe von Schädeln, teils im Bild, teils in natura, welche schwere Verletzungen zeigen: sie gehören Kämpfern in den Schlachten von Sempach und Dornach. Durch Atlanten verschiedener Kriegschirurgen und durch Präparate sind die Wirkungen von Infanteriegeschossen und Schrapnells auf die Körper von Menschen und Pferden und auf die Deckungen veranschaulicht. Bilder stellen die Zonen der tödlichen, schweren und leichten Verletzungen dar, sowie die der Schüsse,

welche Mann oder Pferd außer Gefecht setzen; weitere Bilder den Sanitätsdienst im Gefecht von der Feuerlinie bis zur Endetappe und die Improvisationsarbeiten für den Sanitätsdienst. Eine große Karte zeigt die Ausbreitung des Roten Kreuzes und der Samaritervereine in der Schweiz. Ueber den optischen Signaldienst und das Telegraphenwesen werden wir durch Apparate, über die Leistungen der Eisenbahnen für den Truppentransport durch graphische Darstellungen belehrt, durch solche letzterer Art auch über die Verluste an Menschenleben im deutsch-französischen Kriege, soweit zuverlässige Angaben darüber vorhanden sind. In der Abteilung für Völkerrecht und Friede bilden die Grundlage die in großem Druck zu lesenden völkerrechtlichen Verträge und Konferenzbeschlüsse. Daneben finden wir die Portraits solcher Personen, die sich für Herstellung eines dauernden Völkerfriedens in hervorragender Weise bemüht haben, und einige Landschafts- und Truppenbilder, welche die Schrecken des Kriegs zur Darstellung bringen, dieselbe Gegend des Kantons Aargau von Fritz Widmann im Frieden, von J. Wyß nach der Verwüstung durch den Krieg dargestellt, und eine Anzahl allegorischer Gemälde des holländischen Malers ten Kate, die er dem Museum zur Ausstellung überlassen hat.

Die Ausstellung darf wohl in keinem Teile als bereits ganz vollendet gelten. Wir hörten von den verschiedensten in Aussicht genommenen Ergänzungen. Sobald es z. B. gelungen sein wird, Kurvenkarten des Terrains von Marathon zu erhalten, soll an die Konstruktion einer Reliefkarte der dortigen Schlacht gegangen werden. Auch die altrömische Kriegsgeschichte wird noch manche Bereicherung erfahren, aus Cäsars Feldzügen und den Kämpfen mit den Puniern. Aus der neuesten Zeit ist eine Darstellung von Kämpfen des nordamerikanischen Sonderbundkrieges ins Auge gefaßt. Für die Marineabteilung ist neben den zahlreichen Abbildungen die Herstellung von Schiffsmodellen aus den verschiedenen Perioden sehr erwünscht. Eine permanente Kunstausstellung von Gemälden und Skulpturen, die den Zwecken des Museums entsprechen, wird geplant, ferner die Anlegung eines Lesezimmers mit einer kriegswissenschaftlichen Bibliothek und der einschlägigen Tagesliteratur, sowie die Abhaltung von belehrenden Vorträgen.

Aber schon, was jetzt geleistet worden, ist mit Recht die umfassendste historisch-systematische Veranschaulichung des Krieges genannt worden, welche die Militärwissenschaft in Verbindung mit der modernen Darstellungskunst bisher geschaffen hat. Das Urteil von Fachmännern und der wachsende Besuch des Publikums zeugen für die Gelungenheit der Unternehmung. In Zukunft wird wohl nicht nur der größte Teil der Vergnügungsreisenden, welche Luzern besuchen, dem malerischen, unmittelbar neben dem Hauptbahnhofe gelegenen Gebäude einen Besuch abstatten, sondern sein Inhalt wird auch von zahlreichen Militärs, Chirurgen, Philologen, Historikern studiert werden.

Vorstehendes ist im vorigen Herbst geschrieben und in der Kreuzzeitung veröffentlicht worden. Jetzt erfahre ich durch Dr. Bircher von folgenden Bereicherungen, die das Museum seitdem erfahren hat oder in nächster Zeit erfahren soll. Hinzugekommen sind Reliefs von der Belagerung von Massilia, von der Blockade Brundisiums, von einer celtischen Festung, von der Ariovistschlacht i. J. 58, von der Schlacht bei Waterloo. In Arbeit ist die Darstellung der Schlachten bei Mantinea 420 und 362, bei Sellasia, Chäronea, der Belagerung von Gergovia und Uxellodunum. Zu Waterloo soll noch Ligny, Quatrebras und Wavre kommen, so daß 1815 eine eigene Abteilung bilden wird. Demnächst wird ferner ein großes Jungfraurelief aufgestellt, um das herum der Gebirgskrieg dargestellt wird. Die Marineabteilung soll 1904 die nötige Umarbeitung erfahren.

In Bezug auf Chäronea möchten wir hier anfügen, daß nach einer Mitteilung meines Freundes Sotiriadis vom 3. Febr. d. J. derselbe zu einer ganz anderen Ansicht über das Schlachtfeld gelangt ist, als z. B. Curtius. „Jetzt grabe ich — schrieb er mir — den großen Tumulus aus. Dieser gehört sicher dem IV. Jahrhundert an. 7 m tief liegt die dicke Schicht der auf den Gräbern dargebrachten Opfer.“ U.

Milet.

Im ersten Heft dieses Jahres sprachen wir bei Gelegenheit eines Berichts über den Vortrag, den der Architekt Dr. Julius Hülsen voriges Jahr über die deutschen Ausgrabungen in Milet gehalten hatte, die Hoffnung aus, später Ge-

naueres über diejenige Ausgrabungscampagne berichten zu können, die von Anfang Oktober v. J. bis zu diesem Frühjahr gedauert hat. Im 4. Heft vom Bande XVII des Jahrbuches des Kaiserl. Deutschen Archäologischen Instituts findet sich ein „Zweiter vorläufiger Bericht über die Ausgrabungen der Königlichen Museen zu Milet" von Direktor Dr. Theodor Wigand, unterzeichnet „Milet, den 1. Dezember 1902." Durch eine Postkarte vom 3. März l. J. hatte der genannte Herr die Liebenswürdigkeit, mir noch Folgendes mitzuteilen:

„Neu gefunden ist südlich vom Buleuterion ein zweiter hellenistischer, von großen Marmorhallen und Lagerräumen umgebener Markt, dessen Breite über 120 und dessen Länge über 200 m beträgt. Am Nordmarkt ist eine große ionische Marmorhalle gefunden. Hauptgegenstand der Ausgrabung war aber jetzt das Theater, das sich als eines der besterhaltenen, gewaltigsten Bauwerke Kleinasiens herausgestellt hat. Es hatte Raum für 20000 Menschen, die Marmorsitze sind bis zu den höchsten Rängen hinauf erhalten. Die gute Erhaltung wird dem Umstand verdankt, daß der Bau in byzantinischer Zeit als Festung gedient hat." U.

Die Epiloge dreier akademischer Reden.

1. Aus der Rede des Prorektors der Universität **Heidelberg**, Geh. Hofrats Professor Dr. jur. **Heinrich Buhl**, zur Feier des Geburtsfestes ihres zweiten Gründers, des Großherzogs **Karl Friedrich**, am 22. November 1902.

Dem neuen Rechte hat das alte weichen müssen, auch die alte Herrschaft des römischen Rechts hat aufgehört. Aber es wäre ein verhängnisvoller Irrtum, zu glauben, daß das alte Recht entbehrlich geworden sei, und es wäre vergeblich, das Gesetzbuch nur aus sich selbst erklären zu wollen, wie es in unüberlegten Schlagwörtern empfohlen worden ist. Um den gewaltigen Gesetzesstoff wissenschaftlich zu bewältigen, um den Gesetzesbuchstaben lebendig zu machen, um das neue Recht auszubilden und fortzubilden, bedarf es der vollständigen Beherrschung der Rechte, aus denen es hervorgegangen ist, vor allem auch des römischen Rechts. Dem römischen Rechte sind viele der einzelnen Regeln, aber auch manche der Grundgedanken entnommen; es zeugt von starker Unkenntnis oder unaufrichtiger Befangenheit, wenn man etwa meint, daß die Herrschaft von Treu und Glaube erst durch das neue Gesetzbuch aufgerichtet sei.

Zu dieser geschichtlichen Bedeutung des römischen Rechts kommt sein innerer Wert, der es längst zu einem Gemeingute der Kulturvölker gemacht hat. Es ist auf dem Gebiete des Rechts eine einzigartige Erscheinung, daß dieses fremdartige Recht eines längst untergegangenen Staats in den verschiedensten Ländern seinen Einfluß übt, allenthalben an den Hochschulen gelehrt wird. Wo immer eine neue Hochschule errichtet wird, wie in Tomsk oder Tokio, entsteht fast immer eine Pflanzstätte des römischen Rechts und mit dem neuen japanischen Gesetzbuch haben auch römische Rechtsgedanken bei diesem Kulturvolke des fernen Ostens Eingang gefunden.

Im vorigen Jahrhundert ist für Erforschung und Lehre des römischen Rechts Deutschland der Mittelpunkt gewesen; auch für Heidelberg sind die Zeiten von Thibaut und Vangerow eine stolze Erinnerung. Jetzt ist an die Stelle der Pandekten die Vorlesung über bürgerliches Recht getreten; der Abschiedsgruß, den einst Vangerow seinen verehrungsvoll zu ihm aufblickenden Schülern zurief: „Bonus pandectista bonus jurista" ist verklungen; das römische Recht soll nur noch der Vorbereitung auf das spätere Privatrechtsstudium dienen. Es hat dabei schwere Einbußen erlitten und ist oft unbillig verkürzt worden. Aber den Nachteilen, die mit seiner Verdrängung aus der Stellung als geltendes Recht zusammenhängen, stehen für den Romanisten auch Vorteile gegenüber. Er ist dadurch freier geworden und kann seine Arbeit mehr als bisher dem klassischen Rechte zuwenden. Es ist lehrreich zu verfolgen, wie die Schöpfungen der römischen Juristen so oft dauerhafter sind, als die tastende und hastende Gesetzgebung der späten christlichen Kaiser, von deren Zutaten und Aenderungen das Handelsrecht und jetzt auch

das bürgerliche Recht so manche abgestoßen hat. Dieses klassische römische Recht kann ein befriedetes Gebiet selbstloser wissenschaftlicher Arbeit, eine Schule für selbständiges Denken, für eigene Arbeit sein, und es gehört zu den schönsten Aufgaben des Rechtslehrers, bei seinen Schülern das Verständnis für das römische Recht und damit auch die Freude daran zu erwecken.

Dem deutschen Juristen bietet das römische Recht ein wirksames Gegengewicht gegen das alte Erbübel des Doktrinarismus; aus dem Leben hervorgewachsen, stellt es ihn auf den festen Boden scharf beobachteter und sorgfältig gewürdigter Tatsachen. Zwischen der Art, wie Römer und Deutsche zu ihren Entscheidungen gelangen, zeigt sich oft ein charakteristischer Unterschied, der mit der verschiedenen Form des anzuwendenden Rechts zusammenhängt. Der deutsche Jurist ist durch seine Gesetzesparagraphen gebunden; er sieht sich sein Verhalten wie durch einen genauen Armeebefehl vorgeschrieben, der doch nicht allen Möglichkeiten gerecht werden kann. Sein Urteil ist oft das Ergebnis einer logischen Schlußfolgerung; es kann logisch völlig unangreifbar und dennoch wegen eines Fehlers im Gesetze befremdend oder unangemessen sein. Der römische Jurist ist freier, für ihn gibt es oft nur eine Art von Direktiven, die ihm bloß seine allgemeine Richtung weisen. So entscheidet er den Fall, wie er es für recht und billig hält; in seinen Erwägungen sucht er die getroffene Entscheidung zu rechtfertigen, statt sie daraus abzuleiten. Daher erscheint sein Urteil auch heute noch sachlich begründet, dem juristischen Formalismus braucht nicht die Billigkeit aufgeopfert zu werden und der Satz „Fiat justitia, pereat mundus“ ist zwar lateinisch, aber durchaus nicht römisch. Wenn aber dieses Verfahren nicht ausarten soll, so setzt es vollkommene Beherrschung des Rechtsstoffes, durchdringenden Blick für die Erscheinungen des Lebens, reiche Lebenserfahrung, ein kräftiges Verantwortlichkeitsgefühl voraus, wie sie bei den römischen Juristen vereinigt sind. Ihnen war es beschieden, die Anwendung des Rechts auf die höchste Stufe zu erheben, sie zu einer Kunst, zur ars aequi et boni zu gestalten, und in dieser Kunst werden sie auch für uns immerfort die unerreichten Meister bleiben.

---

2. Aus der Rede des Rektors der Universität **Berlin** Geh. Justizrats Dr. jur. **Otto Gierke**, zur Gedächtnisfeier ihres Stifters, König **Friedrich Wilhelm III.**, am 3. August 1903.

An grundsätzlicher Gegnerschaft hat es der historischen Schule zu keiner Zeit gefehlt und wird es ihr niemals fehlen. In Todfeindschaft mit ihr lebt notwendig der Radikalismus, der nicht anders als naturrechtlich denken kann. Feindselig verhält sich andererseits ihr gegenüber auch der nackte Positivismus, für den das Recht im jeweiligen Gesetzestext und die Rechtspflege in handwerksmäßiger Technik aufgeht. Auch abseits aber dieser im Grunde unwissenschaftlichen Richtungen sind aus der Reihe der mit höchster wissenschaftlicher Bildung ausgerüsteten und selbst geschichtlich geschulten deutschen Juristen immer wieder Gegner der historischen Schule aufgestanden. Wenn unter ihnen kaum Germanisten, wohl aber hervorragende Romanisten zu finden sind, so mag sich dies daraus erklären, daß letztere stets eben doch einen geheimen Vorbehalt zu Gunsten des römischen Rechts als ratio scripta machen. Der so entfachte Kampf ist für die Gegenwart ungleich bedeutungsvoller, als der häusliche Streit zwischen romanistischer und germanistischer Jurisprudenz. Doch kann ich heute weder seinen Verlauf erzählen, noch die gegnerischen Richtungen sondern und würdigen. Nur darauf möchte ich hinweisen, daß es sich dabei nicht um den Gegensatz zwischen historischer und philosophischer Betrachtungsweise handelt. Gewiß bedarf die geschichtliche Ableitung des Rechts der Ergänzung durch philosophische Erfassung seines Grundes, Wesens und Zwecks. Allein echte Rechtsphilosophie ist nur auf geschichtlicher Grundlage möglich. Dagegen läuft jede philosophische Rechtsbehandlung, die den streng geschichtlichen Boden

verläßt, immer wieder Gefahr, dem Rationalismus zu verfallen und trotz alles Sträubens in naturrechtliche Bahnen einzulenken. Dies bestätigen namentlich auch die in neuester Zeit unternommenen Versuche, in bewußter Abkehr von der historischen Schule eine auf Kant zurückgreifende Rechtslehre zu begründen.

Demgegenüber wollen wir an der großen Errungenschaft der historischen Schule festhalten. Wir wollen niemals jene deutsche Geistestat verleugnen, der unsere Jurisprudenz ihre innere Kraft und ihre weltweite Wirksamkeit verdankt. Vielmehr wollen wir uns bemühen, durch die Pflege des lebendigen Zusammenhanges mit der Vergangenheit die deutsche Rechtswissenschaft vor dem Niedergange zu behüten, der nur allzuleicht auf die Kodifikation zu folgen pflegt. Damit wir nicht erst in später Zukunft von anderen Völkern, die ihrerseits durch Befolgung des deutschen Vorbildes ihre Jurisprudenz wieder erhöht haben, neu lernen müssen, was not tut! Wir wollen daher auch unserer Jugend im akademischen Unterricht die mühevolle Arbeit einer ernsten geschichtlichen Grundlegung, so überflüssig sie der bequemen Oberflächlichkeit erscheinen mag, nicht ersparen. Gerade deshalb setzen wir ja bei den jungen Juristen klassische Bildung voraus und erwarten, seitdem wir in Preußen unbefragt Realgymnasiasten und sogar Oberrealschüler zugeschickt erhalten, von ihnen mindestens den nachträglichen Erwerb des notdürftigen klassischen Rüstzeuges. Allerdings soll das Rechtsstudium zu praktischen Lebensberufen vorbereiten. Aber in allen den mannigfachen Berufszweigen, in denen der Juristenstand Recht zu schaffen und zu verwirklichen hat, wird er seine Aufgabe als Rechtsorgan des Volkes nur dann glücklich lösen, wenn er mit der geistigen Freiheit, die nur durch wissenschaftliche Beherrschung des Stoffes errungen wird, an sein Tagewerk herantritt. Und das wissenschaftliche Verständnis des Rechts ist ohne geschichtliche Vertiefung nicht zu gewinnen. Mag auch der ehemalige Student im Drange der Geschäfte des Richters, des Rechtsanwalts, des Verwaltungsbeamten oder des Bürgermeisters längst das Einzelne vergessen haben, was ihn die Universität von römischem und germanischem Rechte lehrte: immer noch wird er die daraus geschöpfte Geistesbildung bewahren, die den Adel seines Wirkens bestimmt. Nicht umsonst wird er einst aus den alten und doch ewig jungen Quellen der Vorzeit getrunken, nicht umsonst das Werden der Rechtskultur durch die Jahrtausende geschaut, nicht umsonst die verschütteten Werkstätten betreten haben, in denen vergangene Geschlechter gestalteten, was sie der Nachwelt hinterließen. Sondern je lebendiger ihm das geschichtliche Wesen des Rechtes aufgegangen ist, desto treuer wird er den ihm anvertrauten Schatz des geltenden Rechtes verwalten und mit um so mehr Weisheit wird er an dessen Fortbildung mitarbeiten. So glauben wir, wenn wir im Universitätsunterricht das von Savigny und Eichhorn entrollte Banner hoch halten, keineswegs einem einseitigen Anliegen der Wissenschaft Genüge zu leisten, sondern zugleich dem Leben des Staates und des Volkes zu dienen. Wir glauben die Kräfte zu stärken, die den nationalen Organismus gesund erhalten, und gedeihlich zu wirken für die Gegenwart und die Zukunft des deutschen Rechts!

---

3. Aus der Rede des Professors Dr. phil. **Arthur Ludwich** in **Königsberg** zur Feier des Gedenktages von **Immanuel Kants** Geburt am 22. April 1903 („Kant und Böckh über das Wesen der Philologie").

Der überwiegend philologische Unterricht, den Kant im hiesigen Friedrichskollegium genoß, ist an ihm nichts weniger als fruchtlos geblieben. Ein festes Bild von der Philologie stand ihm vor Augen, dessen wesentliche Züge er großenteils vollkommen richtig erfaßt hatte. Auf ihn selbst hätte schwerlich irgend eine andere Unterrichtsmethode tiefer und nachhaltiger eingewirkt. Die philologische ist es unstreitig, die sich am deutlichsten bei ihm offenbart. In seiner virtuosen Beherrschung der lateinischen Sprache und Literatur, in seiner ausgesprochenen Vorliebe für Etymologieen und De-

finitionen, in seiner umfassenden Belesenheit und vielseitigen Forschertätigkeit, in seinem durch und durch kritischen Verfahren, in seinem eifrigen Suchen nach wissenschaftlicher Wahrheit, in seinem gefestigten Pflichtgefühl, in seiner echten Humanität und seinen hohen Idealen spüren wir noch teils die einzelnen Phasen, teils die Gesamtwirkung des formell wie intellektuell bildenden Einflusses seiner humanistischen Schulung, in jedem seiner Werke, dem kleinsten wie dem größten, einen nachhaltigen Hauch der Philologie. Kant bildet hierin keine Ausnahme von der Regel. In allem, was sein Jahrhundert Großes auf geistigem Gebiete schuf, in allen damaligen Geistesheroen, in Goethe und Schiller, Winckelmann und Lessing und Hunderten ihrer Genossen ist derselbe Hauch lebendig, derselbe geistige Adel, dieselbe klassische Kraft und Weihe. Einer Wissenschaft aber, die so innig mit der höchsten Blüte unserer nationalen Kultur verwachsen ist, braucht nicht gleich kleinmütig vor der Zukunft zu bangen, wenn die minder ideal gesinnte Gegenwart ihr Wesen verkennt und ihren Wert gering achtet. Wir sind gegenwärtig auch weit davon entfernt, um der wetterwendischen Volksgunst willen die Flügel sinken zu lassen und die Hände in den Schoß zu legen. Im Gegenteil: in keiner früheren Epoche ihres Bestehens seit der Renaissance hat die Philologie sich arbeitssamer und zielbewußter, vielseitiger und gründlicher gezeigt als in der gegenwärtigen; in keiner hat sie ein so gewaltig und unablässig anwachsendes Studienmaterial in kürzester Frist zu bewältigen gehabt und sich solcher schwierigen Aufgabe besser gewachsen bewiesen; in keiner ist der rühmliche Wetteifer unter den gebildeten Nationen, die Denkmäler der Vergangenheit ans Licht zu ziehen, zu bergen und zu nützen, glühender oder fruchtbarer gewesen als heute. Und doch weiß der Philologe so gut wie jeder andere, daß ihm der herrschende Geist der Gegenwart nicht hold ist. Er weiß aber auch, daß seine Wissenschaft niemals um ihren Marktpreis gesorgt hat. Alles banausische Treiben reicht nicht hinan an das ewige Reich der Idee und des Schönen, das ebenso frei ist von jeder Zeitgewalt wie jeder echte Jünger unserer Wissenschaft. Wer sich dieser aus innerem Herzensdrange mit rechter Liebe ergiebt, der wird auch Zeitlebens durchdrungen sein von dem kategorischen Imperativ Kants, jenem erhabenen Pflichtgebot, das uns der heutige Gedenktag in Erinnerung ruft als Stütze für die Gegenwart, als Anker der Hoffnung auf eine idealere Zukunft.

Emil-Müller-Feier.

(Aus den „Dresdener Nachrichten“ vom 11. März d. J.)

Herr Oberschulrat Professor Dr. Emil Müller, der an drei sächsischen Gymnasien mit hohem Segen gewirkt hat und jetzt im benachbarten Radebeul seinen Lebensabend genießt, war am vorigen Sonntag der Mittelpunkt einer erhebenden Feier, welche alte Schüler der Fürstenschule zu Grimma und des Gymnasiums zu Freiberg für ihren ehemaligen Rektor veranstaltet hatten. An siebzig Schüler Emil Müllers hatten sich im Saale des Hotel Bristol am Bismarck-Platz zusammengefunden, noch weit mehr hatten schriftlich ihre Freude über das Unternehmen und ihr Bedauern, nicht kommen zu können, ausgesprochen. Mehrere Hundert alter Schüler aber hatten von den ausgesendeten Postkarten Gebrauch gemacht und dem verehrten Manne zu seinem 77. Geburtstage (am 6. März) die Ueberraschung einer Massengratulation bereiten helfen. Zu der hochansehnlichen Versammlung gehörten unter anderen Generaloberarzt Dr. Müller, Chef der Medizinalabteilung im Kriegsministerium, Geh. Justizrat Dr. Grützmann, Geh. Finanzrat Wahle, Geh. Kriegsrat Sturm, Bergdirektor Georgi, Hofprediger Dr. Friedrich, Major Wilsdorf, Major v. Carlowitz vom Generalstab, Kaiserlicher Staatsrat Professor Dr. Koch (einst Kollege Müllers in Grimma), Bürgermeister Härtwig und Superintendent Colditz von Oschatz, Rektor Professor Dr. Meltzer vom Wettin-Gymnasium, zahlreiche Landgerichtsdirektoren und andere Juristen, Pastoren, Gymnasiallehrer, Aerzte, Offiziere usw.

Das Festmahl bot dem Gefeierten reichlich Gelegenheit, sich von der tiefen Verehrung und Liebe zu überzeugen, mit der seine ehemaligen Schüler an ihrem ehemaligen Rektor hängen. Aus der ersten Ansprache, welche Schreiber dieses im Auftrage der

alten Grimmenser hielt, teilen wir auf Wunsch einige Stellen mit. Nachdem die Ansprache die Erinnerung an das erste Auftreten Emil Müllers in Grimma wachgerufen hatte, das ihm sofort die Achtung der künftigen Schüler einbrachte, schilderte sie weiter die wachsende Liebe und Verehrung, die sich Müller mehr und mehr erwarb. Dann hieß es weiter: „Wie wußten Sie uns die Seelen zu erschließen für die erhabenen Schönheiten eines Aischylos, eines Shakspeare, eines Goethe, wie wußten Sie uns zu begeistern für den zähen, unermüdlichen Ueberzeugungskampf eines Demosthenes, wie geistvoll wußten Sie uns die tiefen Ideengänge eines Plato zu deuten, wie uns zu erwärmen für die strenge Wahrheitsliebe und die Schärfe der Charakterisierung eines Thukydides, wie plastisch erstand vor uns das Bild Ihres Lieblings Sokrates, wie anschaulich wuchs das Bild jener Kaiserzeit vor uns empor, als ein Tacitus seinen Mißmut zu kurzen, herben Sätzen zusammenballte! Und wie wußten Sie weiter in unsere Herzen die Liebe zu König und Kaiser, zu Vaterland und Reich einzupflanzen, ohne je in den Schmeichlerton zu verfallen, der in geraden Seelen oft das Gegenteil des Gewünschten erzeugt; wie beglückte uns ein kurzes Lob aus Ihrem Munde, wie traf uns Ihr oft nur zu berechtigter Tadel oder der grollende Unmut, wenn wir dem hohen Fluge Ihres Geistes nicht rasch genug zu folgen vermochten. . . . . . Und die Eigenschaften, für die Sie uns mit Ihren Worten begeisterten, die Pflichttreue und der Mannesstolz, die Liebe zum Vaterland und die Liebe zur Wahrhaftigkeit, die Tatkraft und die Charakterfestigkeit, die Treue gegen sich selbst und das mutige persönliche Eintreten für das als wahr und recht Erkannte, gleichgiltig der Folgen für die eigene Person — alle diese hohen Tugenden, die der Jüngling üben und der Mann draußen im Leben betätigen soll — die lebten Sie uns selber vor, der Macht des Wortes gesellten Sie die höhere Macht des Beispiels. Des werden wir Ihnen Dank wissen unser ganzes Leben lang." Zum Schluß gedachte der Redner der regen geistigen Tätigkeit, die Emil Müller noch bis heute entfaltet: siehe Monatsbeilage des Dresdner Anzeigers 1901 und 1902 unter E. M.; ein Lebensbild des Sokrates geht auf dem Schreibtische Müllers der Vollendung entgegen. Von dem dreifachen Hoch, das der Redner am Schluß ausbrachte, widerhallte der weite Saal.

Als Vertreter der Freiberger sprach Justizrat Heisterbergk. Er schilderte in gemütvoller, von Humor getragener und zu Herzen gehender längerer Rede Müllers Wirken am Gymnasium zu Freiberg und brachte als ältester seiner dortigen Schüler eindrucksvoll deren Verehrung und Dank dar. Weiter gedachten andere Redner der Gattin und des Sohnes Emil Müllers (Professors der Physik in Chemnitz) und des Staatsrats Professor Dr. Koch, der nach seiner Tätigkeit in Grimma noch jahrelang in Rußland im Dienste deutscher Gesellschaften die Fahne treudeutscher Gesinnung und deutscher Wissenschaft hochgehalten hat. Die Redner waren Konrektor Professor Dr. Rachel, Geh. Finanzrat Wahle und Dr. med. Restmann. Ein herrliches Tafellied vom Pastor emeritus O. Müller in Weinböhla wurde auf Verlangen zweimal gesungen. Oberschulrat Emil Müller ergriff wohl fünfmal das Wort, und dabei hatten die lautlos lauschenden Hörer hinreichende Gelegenheit sich zu überzeugen, daß ihr alter Rektor noch immer die geistesfrische, anregende, hinreißende Persönlichkeit ist, als die er in ihrem Gedächtnis leben wird, so lange sie selbst leben. Einen Jubel von Begeisterung erregte unter den ältesten Grimmensern von 1872 der Schluß seiner Ansprache, als er Concordia und Fidelitas leben ließ [zwei Grimmaer Gymnasiastenverbindungen, die er sechs Wochen nach seinem Eintritt in Grimma aufhob]. Ehe der Gefeierte in später Stunde den Saal unter einem dreifachen brausenden Hoch verließ, wurde ihm noch ein kostbares Postkarten-Album überreicht, das die Erinnerungen an den 77. Geburtstag bewahren soll.

Wenn alle Tag' im Jahr gefeiert würden,
So würde Spiel so lästig sein wie Arbeit:
Doch seltne Feiertage sind erwünscht,
Und nichts erfreut wie unversehne Dinge.

Die Emil-Müller-Feier am vorigen Sonntag war ein solcher seltner Festtag, so erhebend und eindrucksvoll, wie wenige. Er wird allen Teilnehmern unvergeßlich bleiben. Eine Frucht der Feier wird ein künftiger Grimmenser-Abend sein.

Die Reformschule auf der deutschen Städteausstellung in Dresden.

Daß die Reformschule von ihren Anhängern in der Dresdener Stadtverordnetenversammlung am 18. Oktober v. J. mit unglaublich verkehrten Argumenten empfohlen worden ist, fühlen selbst sonstige Verteidiger der Reform. Was nun das Wort schlecht gemacht, soll das Bild gut machen: wir leben ja im Zeitalter der Illustration. Die Stadt Dresden hat für die deutsche Städteausstellung ein großes Bild herrichten lassen, um die Unterschiede

und Vorzüge der Reformschulen ad oculos zu demonstrieren. Doch lassen wir das Organ des Dresdener Stadtrats selbst darüber sprechen. In der außerordentlichen Beilage zum Dresdener Anzeiger vom 13. August sieht man eine Reproduktion des Bildes und darunter folgende Worte, zu denen als Kommentar die Auszüge aus den erheiternden Verhandlungen der genannten Versammlung im letzten Heft des vor. Jahrgangs unserer Zeitschrift dienen können.

„Genau 50 Städte haben sich an der Ausgestaltung der Abteilung V (der Schulabteilung) beteiligt. Diese Beteiligung ist so stark und mannigfaltig, daß ungefähr ein Achtel der Gesamtfläche des großen Ausstellungspalastes von der Schulabteilung bedeckt wird. Nach Inhalt und Stoff zerfällt sie in sechs Untergruppen, nämlich: A. Verwaltung, B. Schulgebäude, C. Ausstattung der Schulen, D. Unterrichtsbetrieb, E. Schulgesundheitspflege, F. Bildungsanstalten für Erwachsene. Die Gruppe Verwaltung bietet in der Hauptsache tabellarische, statistische und zahlenmäßige Uebersichten, Darstellungen der Entwicklung einzelner Schulen in ihren Schülerzahlen, Lehrergehältern, Lehrplänen u. s. w. Zu den interessantesten Darstellungen gehört jedenfalls die recht zeitgemäße des Lehrplans des neuen König-Georg-Gymnasiums in Dresden-Johannstadt. Es ist bekanntlich eine Reformanstalt, der der Frankfurter Reformlehrplan zugrunde liegt. In den drei untersten Klassen ist nicht das Latein, sondern das Französische die grundlegende Fremdsprache. Damit gewinnt das Human- und Realgymnasium einen gemeinsamen Unterbau. Das Latein tritt erst in Untertertia auf; die Gabelung in eine humanistische und realgymnasiale Seite erfolgt mit Untersekunda und zwar mit dem Eintritt des Griechischen beziehentlich Englischen. Neben finanziellen Vorteilen für die Gemeinde erwächst namentlich den Eltern der nicht hoch genug zu schätzende Vorteil, daß sie 3, respektive 5 Jahre Zeit gewinnen zur schwerwiegenden Entscheidung für die gymnasiale oder realgymnasiale Ausbildung ihrer Söhne. Auf dem über 4 qm großen Bilde werden die einzelnen Lehrfächer durch entsprechende Vertreter dargestellt. Die Größe derselben, durch umschreibende Rechtecke bestimmt, steht im Verhältnis zur wöchentlichen Stundenzahl. An der Spitze dieses Repräsentantenzuges, der das Humangymnasium alten Stiles darstellt, steht Cäsar mit 72 Stunden. Ihm folgen Homer für Griechisch (42 Stunden), Archimedes für Mathematik (33), Schiller für Deutsch (25), Mommsen für Geschichte (21) u. s. w. Auf der entgegengesetzten Seite wiederholt sich der Zug zur vergleichenden Darstellung des Realgymnasiums. Latein setzt aber nur mit 51 Stunden ein, die Linie verläuft flacher. Der Zug der Vertreter des Reformgymnasiums erscheint in seinen Größenverhältnissen am ausgeglichensten, was sich aus den Zahlenfolgen ergibt. Im gymnasialen Aste der Reformschule tritt Latein mit nur 50, im realen Teile mit nur 38 Stunden auf. Gegenwärtig ist die Dresdner Reformschule die einzige Sachsens; wie wir hören, trägt sich Zwickau mit der Absicht, die Nachfolge anzutreten."

„Von anderen Reformanstalten finden wir in der Ausstellung Berichte Hannovers über die Leibnizschule (Nr. 1264), Breslaus über sein Gymnasium und Realgymnasium zum Heiligen Geist (1254) und schließlich Zeichnungen der Hohenzollernschule (1379) in Schöneberg bei Berlin. Der Bericht Breslaus verzeichnet die dauernd rege Teilnahme des Publikums für die Reformschule, die bereits seit 1895 besteht. Die Frequenz ist eine höhere, die Versetzungsergebnisse sind besser geworden. Das Elternpublikum, aus dem sich die Schüler der Anstalt rekrutieren, besteht zu 79% aus Kaufleuten, Fabrikanten, Gewerbtreibenden, städtischen Beamten. Die höheren Stände verhalten sich noch abwartend. Es ist wohl mit Sicherheit anzunehmen, daß die Reformschulen siegreich ihren Einzug in allen größeren Gemeindewesen halten werden, ihre Einrichtung hat sich als Notwendigkeit herausgestellt."

Interessant ist, daß hier als besonderer Vorzug der Reformschulen ein höherer Grad der Ausgeglichenheit bezüglich der Verteilung der Stunden auf die verschiedenen Lehrgegenstände erscheint. Denn gerade die umgekehrte Eigenschaft, die sehr reiche Ausstattung gewisser Gegenstände mit Stunden und das infolge davon notwendige starke Zurücktreten anderer, zeigt sich klar, wenn man das Verhältnis der den verschiedenen Fächern zugewiesenen Stundensummen innerhalb der einzelnen oberen Klassen, nicht im Verlauf der ganzen Schulzeit, ins Auge faßt, und diese Tatsache hat ja zu manchen Klagen auch auf der Kasseler Konferenz geführt: auch der Direktor des oben gerühmten Gymnasiums „Zum heiligen Geist" in Breslau ist mit der Lehrplangestaltung des Reformgymnasiums keineswegs durchweg einverstanden (vgl. das Konferenzprotokoll S. 19. 47).

Wenn aber auch die Schöneberger Reformanstalt oben genannt wird und wenn außer anderem auch von den finanziellen Vorteilen der Neuordnung gesprochen wird, so mag darauf aufmerksam gemacht werden, daß Dr. C. Rothe, Professor am Prinz-Heinrichs-Gymnasium zu Schöneberg-Berlin, in dem Schöneberger Grundbesitzerverein am 14. Mai d. J. einen Vortrag gehalten hat, der dem wesentlichen Inhalt nach in der Deutschen Grundeigentümerzeitung vom 10. Juni veröffentlicht ist und der aus finanziellen wie anderen Gründen die Verbindung eines Gymnasiums und einer Oberrealschule in der sogenannten Hohenzollernschule zu Schöneberg aufzuheben und das Gymnasium in ein Normalgymnasium zurückzubilden empfiehlt. U.

Noch einmal die griechischen Abiturientenreden.

(Vgl. Heft III S. 148.)

Die an die Gymnasien nach Normalsystem von Hrn. Geheimerat Matthias gerichtete Aufforderung, es dem Goethegymnasium nachzutun und ihre Abiturienten gleichfalls griechische Reden halten zu lassen, regt verschiedene Leute auf, die natürlich davon nichts wissen, daß Normalgymnasien dem Reformgymnasium in dieser Beziehung schon lange vorangegangen sind. Der Herausgeber des „Geographischen Anzeigers", Dr. Herm. Haack, schreibt darüber in der Augustnummer seiner Zeitschrift:

„In einer mir vorliegenden Tageszeitung wird diese griechische Rede meinem Gefühl entsprechend als Prunkstück bezeichnet und der Wunsch ausgesprochen, die Reformgymnasien möchten um solcher Kunststücke willen sich nicht von dem Wege ihrer eigentlichen Bestimmung ablenken lassen. Im pädagogischen Wochenblatt Nr. 35 vom 17. Juni kommt ein Oberlehrer Dr. G. unter der Ueberschrift: Hat die griechische Abiturientenrede vom 4. April 1903 am Frankfurter Goethe-Gymnasium eine Bedeutung für die alten Gymnasien? ebenfalls zu einer glatten Ablehnung des Urbildes, indem er das Dilemma aufstellt: Entweder sind solche Leistungen wie die von Frankfurt a limine zu verwerfen oder es muß zu ihrem ordnungsmäßigen Betrieb offiziell Raum geschaffen werden durch Vermehrung der Stundenzahl im Griechischen und Lateinischen: die Mahnung ist weder ein Ruhm für das Reformgymnasium noch ein annehmbarer Sporn für das alte Gymnasium. — Ich mache auf diese Aeußerungen aufmerksam einmal, weil sie mir vom allgemein-pädagogischen Standpunkte wichtig sind und ich einen einseitig fachegoistischen Standpunkt unter allen Umständen für verwerflich halte, dann aber wegen ihrer symptomatischen Bedeutung. Denn das Reformgymnasium ist (wie ich immer wieder zu zeigen versuchen werde) wenn nicht als Etappe, sondern als endgiltige Form gedacht, eine augenscheinliche Gefahr für die Entwicklung der modernen Disziplinen, im besonderen für die Erdkunde. Aus den Altphilologen wird eine übergeordnete Lehrerkategorie gemacht, selbst am Realgymnasium stört das Eingreifen des Lateinischen die harmonische Entwicklung des Lehrgangs, das selbstverständliche Ziel unserer Bestrebungen, das Obergymnasium wird schwerer zugänglich, an der größeren Anzahl der Realgymnasien haben wir direkt einen Stundenverlust nach obenhin zu verzeichnen. Dazu kommt nun, daß das Mißtrauen der Altphilologen alter Observanz gegen die Neuerung in vielerlei Aeußerungen die Befürchtung ausgesprochen hat, das Reformgymnasium bedeute eine Zurückdrängung der alten Sprachen, während gerade das Gegenteil augenscheinlich der Fall ist. Diese Aeußerungen haben sich nun zu einem Drucke auf die Reformbewegung verdichtet, der zu jenen Uebertreibungen und Prunkstücken vermutlich geführt hat. Es wird unsere Aufgabe sein, unser berechtigteres gegenteiliges Mißtrauen deutlich und häufig auszusprechen. Schon jenes Druckes wegen von humanistischer Seite her ist die Wirksamkeit eines Gegendruckes unerläßlich."

Uns wundert, daß nicht auch gleich Front gegen die Praxis im Lateinunterricht des Goethegymnasiums gemacht ist, die gleichfalls von Matthias den Normalgymnasien gewissermaßen als Muster vorgehalten worden ist, auf der Junikonferenz, wo er von der notwendigen Hebung der lateinischen Leistungen (Protok. S. 129) sprach: „Vor allen Dingen wird es darauf ankommen, durch häufigere Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische die Sicherheit unserer Gymnasialjugend zu festigen und zu kräftigen. Zu empfehlen wird es außerdem sein, daß auch die lateinischen Sprechübungen wieder etwas mehr vorgenommen werden; denn das alte Gymnasium wird sich doch das Recht nicht nehmen lassen und Gefahr laufen wollen, überboten zu werden durch das Reformgymnasium. Am Goethegymnasium zu Frankfurt gedeihen die Sprechübungen tatsächlich in ganz erfreulicher Weise." Wozu ich nur bemerken möchte, daß auch was in dieser Hinsicht an der Reinhard'schen Anstalt geleistet wird, durchaus kein Plus ist gegenüber dem, was ich noch in den letzten Jahrzehnten an verschiedenen Normalgymnasien erlebt habe, wie ich denn z. B. in Tauberbischofsheim einem Abiturientenexamen beigewohnt, bei dem in der lateinischen Prüfung der Examinator (Direktor J. H. Schmalz) durchweg lateinisch sprach und lateinische Antworten forderte, die recht fließend und fast durchweg korrekt ausfielen.

Wenn man aber fragt, welchen vernünftigen Zweck denn solche Anwendungen der griechischen und der lateinischen Sprache hätten, und sie unnütze Quälereien der Jugend oder eitele Prunkstücke schilt, die dem allein Wichtigen, der Lektüre, in unverantwortlicher Weise Zeit rauben, so würde ich meinerseits erwidern, daß sich mir durch jahrzehntelange Praxis der Satz von dem engen Zusammenhang des Verstehens und Könnens speziell auf dem Gebiet des altsprachlichen Unterrichts immer mehr bewährt hat und daß ich die bedeutendsten Erfolge in der Lektüre hinsichtlich ihres Umfangs wie der Sicherheit des Verständnisses da erreicht gesehen habe, wo die Schüler zugleich den

höchsten von mir beobachteten Grad in der Anwendung der antiken Idiome erreicht hatten. Auch für das Quantum, das im Goethegymnasium gelesen werden kann, liegt meines Erachtens der Haupterklärungsgrund, wie ich schon einmal bemerkt habe, neben der Tüchtigkeit der Lehrer und dem Eifer der Schüler in dem Umstand, daß dort die Uebungen im Gebrauch des Lateinischen und Griechischen so eifrig bis obenhin gepflegt werden. Die Sache ist auch psychologisch sehr wohl zu verstehen. Wer aber der von mir mit sehr Vielen geteilten Erfahrung nicht glauben will, der muß meinetwegen Uebungen, wie sie auch Matthias so entschieden befürwortet, überhumanistisch nennen, ein Ausdruck, den der Antihumanismus zwar nicht erfunden, aber mit Behagen adoptiert hat. Begreiflich ist er immerhin noch eher, wenn er auf griechische Abiturientenreden und Lateinsprechen angewandt, als wenn er dafür gebraucht wird, wofür er im vorigen Jahr ersonnen worden ist. U.

Eine deutsche Nationalschule.

[Wir haben uns im vorigen Jahrgang S. 48 erlaubt, die Aufmerksamkeit unserer Leser auf die Zeitschrift „Die deutsche Schule im Auslande" zu lenken, die inzwischen unter der Redaktion des jetzt nach Galatz übergesiedelten Herrn Hans Amrhein und des Herrn Dr. Bernhard Gaster in Antwerpen bis zu Nr. 8 des II. Jahrgangs gelangt ist und sich als Organ des Vereins deutscher Lehrer im Ausland durchaus bewährt hat. Wir sind überzeugt, daß auch die unten geschilderte Unternehmung Interesse bei den Lesern des „Humanistischen Gymnasiums" finden wird, wenngleich es sich dabei nicht um Gründung eines Gymnasiums handelt. Der folgende Bericht stammt aus der Feder des Professors Dr. A. Koch, der sich durch seine Vorlesungen über Journalistik und seine journalistischen Uebungen an der Heidelberger Universität einen Namen gemacht hat. U.]

Zu Wertheim, dem am Zusammenfluß der Tauber und des Mains malerisch gelegenen alten badischen Städtchen, ist vor Kurzem eine Schöpfung ins Leben getreten, zu der vaterländisch gesinnte Männer in ernster Vorarbeit den Grund gelegt haben und deren Wesen und Ziele eine kurze Beleuchtung wohl auch in diesem Blatt rechtfertigen.

Durch besonders organisierte Erziehung und Unterweisung sollen dort deutsche Knaben und Jünglinge ohne Unterschied der Konfession und besonders solche, deren Eltern im Auslande leben, zu Trägern und Vorkämpfern deutscher Kultur und Arbeit in der weiten Welt herangebildet werden. Die „deutsche Nationalschule zu Wertheim a. M." will keine Lehranstalt sein, die Lehrlinge zu einem Geschäfte oder Amte anlernt, also keine bloße Lern- oder Fachschule, sondern sie will vor allem Erziehungsschule sein, und zwar eine solche, die ihre Zöglinge zu dem hohen Berufe befähigt, außerhalb der Reichsgrenzen die allgemeinen deutschen wirtschaftlichen Interessen zu fördern, sowie der Pflege der deutschen Kultur in Sprache und Gesittung zu dienen. Die Erweckung und Kräftigung des Nationalgefühls, die Liebe zum deutschen Volkstum sollen der Ausgangs- und der Zielpunkt ihrer Erziehung und ihres Unterrichts sein. Die Schule soll eine Vollanstalt sein, die ihre Wirksamkeit auf neun Jahre, beginnend mit dem 9. oder 10. Lebensjahre, ausdehnt. Gegenüber den allgemein bildenden Schulen erleidet sie eine Verengerung durch ihren Sonderzweck der Ausbildung der Zöglinge für die Auslandstätigkeit und durch ihren vorwiegend wirtschaftlichen Charakter. Denn sie ist aus der Ueberzeugung erwachsen, daß in der Gegenwart Erhaltung und Förderung des Deutschtums in der Welt und Steigerung der weltwirtschaftlichen Erfolge im engsten Zusammenhang stehen. Aber das neue Unternehmen steckt sich seine Ziele doch wiederum weiter als die fachlichen Kolonialschulen, die ihre Lehrzeit nur auf wenige Jahre und ihre Ausbildung auf die Tauglichkeit für die deutschen Kolonien beschränken. Von allen andren Schulen unterscheidet sich die „deutsche Nationalschule" dadurch, daß sie in ihrem Unterbau zweigliedrig, in ihrem Oberbau eingliedrig ist. In ersterem, der ausschließlich der allgemeinen Bildung dient, bleiben im Unterricht die Volksschüler fast durchgehend von den Mittelschülern gesondert. Im Oberbau weicht diese Gliederung einer Verschmelzung im Unterricht, wie sie der Einheitlichkeit der wesentlichsten Bedürfnisse und Forderungen der Auslandstätigkeit entspricht. Erst im letzten Jahr soll wieder eine teilweise Sonderung im Unterricht nach den Erfordernissen der engeren Berufswahl eintreten. Die unterrichtliche Einheit der Oberstufe verbindet sich mit der erzieherischen Einheit eines Internates, während die Besucher der Volksschule in sorgfältig ausgewählten Familienpflegen untergebracht werden. Der Unterrichtsplan schreibt für die Volksschüler den vollen Unterricht ihrer Schule vor, neben dem sie noch Handfertigkeits-Unterricht und Unterweisung nach der Methode des Amerikaners Liberty Tadd erhalten. Diese be-

ruht hauptsächlich in Unterricht im Zeichnen und Modellieren, die zur Bearbeitung von Nutzmaterial überführt. Nach fünfjährigem Unterricht wird den Volksschülern ein Ergänzungsunterricht im Englischen und in der Mathematik erteilt werden, um sie zur Aufnahme in das Internat zu befähigen. Die Mittelschüler, die das humanistische Gymnasium in Wertheim als Gäste besuchen, erhalten an Stelle der fortfallenden alten Sprachen einen Ergänzungsunterricht nach Tadd, ferner Unterricht in Handarbeit, Naturkunde, Mathematik, Kulturkunde und Englisch. Im Oberbau soll gelehrt werden: die neueste Geschichte der europäischen Kulturvölker, insbesondere Deutschlands, mit besonderer Berücksichtigung der Geographie und Ethnologie, kulturgeschichtliche Bilder, vornehmlich aus der deutschen Vergangenheit, zugleich als Vorstufe einer allgemeinen Siedlungskunst, deutsche Literaturkunde in ausgewählten Einzeldarstellungen, Naturlehre, Physik, Chemie u. s. w., Mathematik, Wirtschaftskunde, Hygiene, neuere Sprachen, praktische Betätigung in den Anlagen, Werkstätten und Laboratorien der Anstalt (in Handwerk, Gärtnerei, Landwirtschaft, Wirtschaftsbetrieb, kaufmännischer Buchführung), ferner Leibesübungen und jegliche Art von Sport zur Ausbildung einer selbstvertrauenden und frohmütigen Individualität.

Alles in allem genommen ein Programm, dem jeder Vaterlandsfreund ohne Unterschied des Standes, der Partei und des Bekenntnisses seine Zustimmung erteilen kann, und wohl geeignet, das hohe Ziel, das sich die neue Schule steckt, zu erreichen. Zweifellos ist bei der Ausdehnung der deutschen Erwerbstätigkeit auf dem Weltmarkte eine Schule zum Bedürfnis geworden, die ihre Zöglinge für den Auslandsdienst besonders brauchbar macht und sie zur Hochhaltung der nationalen Idee in der Fremde erzieht. Die Volksgenossen dort draußen aber werden erst recht die Errichtung einer Anstalt begrüßen, die ihnen die Möglichkeit gibt, ihren Söhnen eine deutsche Bildung im alten Vaterlande selbst zuteil werden zu lassen, welche sie dem eigenen Volkstum erhält und doch für die eigenartigen Aufgaben, die ihrer in der neuen Heimat warten, besonders brauchbar macht. Die neue Schule wird gewiß dazu beitragen, einen dauernden und wachsenden Wechselverkehr zwischen den Deutschen im Auslande und Inlande herbeizuführen mit dem doppelten Erfolge der Steigerung des Anteils unseres Reiches an der Weltwirtschaft und der Förderung friedlicher deutscher Weltpolitik, ohne die deutschen Auslandssöhne irgendwie von der Treue gegen ihre Staaten und Regierungen abwendig zu machen. So entspricht diese Schulgründung einem nationalen Bedürfnisse, und sie hat sich ein klares und erreichbares Ziel gesetzt. Darum erscheint auch die Hoffnung ihres verdienten Vorsitzenden, des Herrn Majors a. D. Albert Kreßmann in Karlsruhe, berechtigt, daß diesem jüngsten Sprossen nationaler Begeisterung und Opferwilligkeit die Anerkennung der leitenden Kreise unseres Volkes nicht fehlen werde.

Adolf Koch.

[Die Schule wird Anfang September dieses Jahres, vorläufig mit Untertertia, eröffnet werden. Von auswärts sind drei Schüler da, von Wertheim und Umgegend zwölf. Vorderhand nehmen die jungen Leute noch am Unterricht im Gymnasium als Gäste teil, doch ist beabsichtigt, auch die Unterstufe möglichst bald auf eigene Füße zu stellen. U.]

Erwiderung.

[Auf die unten folgende Erwiderung wird Herr Direktor Julius Keller, dem sie noch nicht zu Gesicht gekommen, im nächsten Heft antworten, wenn er sich dazu veranlaßt fühlt. U.]

In der [vor]letzten Nummer, Heft I und II, des Humanist. Gymnasiums [S. 70] widmet Herr Kollege J. Keller-Lörrach meinem Buche „Grundlinien idealer Weltanschauung" eine Besprechung. Finde ich ein Buch irgendwo besprochen, so will ich Klarheit gewinnen über die Fragen: Was will der Verfasser, und wie kommt er seiner Aufgabe nach? Soweit sich der Herr Referent hierauf beschränkt, kann ich mit seinem Urteile ganz zufrieden sein und schulde ihm Dank. Wo er aber weitergeht und zeigen zu müssen glaubt, was ein Nicht-Katholik alles nicht geschrieben hätte, laufen, meine ich, einige Unrichtigkeiten oder Undeutlichkeiten mit unter.

Referent liebt Zitate nicht; andernfalls hätte er auch gewiß bei der Bemerkung: „er würde sich Konstruktionen schwerlich zu eigen machen, wonach die Kirche nichts vom Heidentum entlehnt hat" den S. 273 folgenden Adversativsatz nicht weggelassen, durch den die Behauptung, daß die Kirche nichts entlehnt hat, erst ihre Klarlegung und Richtigstellung erhält. Der Analogieschluß S. 173, den der Referent so sehr beanstandet, lautet: a, b, c, d bilden eine gewisse Einheit, die wir Kultur nennen; den inneren Gehalt von a, b, c, haben wir allmählich schätzen gelernt, sollte er bei d nicht vielleicht auch vorhanden sein? Der mitteralterliche Baustil, das mittelalterliche

Recht und Genossenschaftswesen, und ich könnte noch hinzufügen, die mittelalterliche Poesie wurden in der Zeit der Aufklärung noch allgemein verachtet, successiv wuchs das Verständnis dafür und heute erfreuen sie sich einer gewissen Wertschätzung; liegt es bei dem einheitlichen, geschlossenen Charakter der mittelalterlichen Kultur nicht nahe, anzunehmen, daß auch noch der mittelalterlichen Philosophie Verständnis und Wertschätzung einst zu teil werde? Kann der Herr Referent diesem Analogieschluß nicht folgen, so ist das wohl seine persönliche Sache; daß sein protestantischer Standpunkt ihn daran hindere, glaube ich nicht recht, interessant wäre es freilich. Daß der obige Analogieschluß durchaus nicht so abseits liegt, dafür bringt dasselbe Heft des „Humanistischen Gymnasiums“ einen beachtenswerten Beleg in dem kurzen Referat über den Vortrag des Herrn Professor Kurt Breysig aus Berlin, S. 27, der „als echt germanisch in der Kultur des Mittelalters nicht nur die gotische Architektur und Plastik, die altdeutsche, insbesondere die altkölnische Malerschule und die Mystik, sondern auch die Scholastik hinstellte“. Dem betreffenden Referenten erschien diese Behauptung freilich auch bedenklich. Den Zeitgenossen gings ähnlich so, als 1772 Goethe seinen Aufsatz „Von deutscher Baukunst“ veröffentlichte!

Ferner meint der Herr Referent: „Ein Akademiker, der nicht von Jugend auf gewöhnt worden wäre, alle Erscheinungen des menschlichen Lebens in den Gesichtswinkel der katholischen Autorität einzustellen, würde sich schwerlich mit der Vulgata als der letzten Quelle christlicher Wahrheit abfinden lassen; und wenn er wirklich die Fähigkeit hätte, die Anfänge der Völkergeschichte unbefangen zu betrachten, so würde er schwerlich in der bunten Mannigfaltigkeit des Heidentums allenthalben Reste einer gemeinsamen Uroffenbarung entdecken können.“ „Wenn er wirklich die Fähigkeit hätte!“ Also hat er sie aller Wahrscheinlichkeit nach nicht! „er!“ Wer? Der Satzkonstruktion nach doch offenbar der „Akademiker, der nicht von Jugend auf gewöhnt worden wäre ... in den Gesichtswinkel der katholischen Autorität einzustellen“, also, um statt der langen Umschreibung einen kurzen Begriff im gleichen Sinne zu gebrauchen: ein Nicht-Katholik! Ich möchte nicht so engherzig sein, obige Fähigkeit bei Nicht-Katholiken von vornherein in Zweifel zu ziehen, wie es der Referent offenbar tut. Auf welche Stelle im Buch sich das Abfinden mit der Vulgata als der letzten Quelle christlicher Wahrheit beziehen soll, weiß ich nicht. Wenn der Referent meint, dem Katholiken und nur ihm sei die Vulgata die letzte Quelle christlicher Wahrheit, so dürfte er damit wahrscheinlich in seinen eignen Glaubenskreisen dem größten Widerspruch begegnen.

Ich liebe es nicht, auf Referate zu erwidern, da aber aus Stillschweigen leicht falsche Schlüsse gezogen werden, glaubte ich diesmal nicht schweigen zu sollen.

Friedberg in Hessen. Professor Dr. J. Seidenberger.

Literarische Anzeigen.

Was versteht man unter nationaler Erziehung? Vortrag, gehalten zu Bonn am 16. April 1903 von **Oskar Jäger**. Wiesbaden bei Kunzes Nachfolger 1903. 21 S. Preis 50 Pfg.

Da Freund Jäger während der letzten Wochen von Hause abwesend war und aus diesem Grund bei dem vorliegenden Heft nicht mittun konnte, so ist es uns doppelt erfreulich, ihn hier in der dritten Person (als πρόσωπον περὶ οὗ ὁ λόγος nach uralter Definition) auftreten lassen zu können.

Es geschieht wegen eines Schriftchens, dessen Umfang in starkem Kontrast mit dem Inhalt steht und das keineswegs nur von den Gymnasialfreunden, auch nicht bloß von allen für das höhere Schulwesen Interessierten, sondern ebenso und besonders von allen, welchen das Volksschulwesen am Herzen liegt, gelesen zu werden verdient, entstanden aus einem Vortrag, den Jäger bei einem Ferienkurs rheinischer Elementarlehrer zu Bonn gehalten hat. Aus den einleitenden Worten erfahren wir, daß er vor Zeiten, als er das Progymnasium in Moers dirigierte, lebhafte Beziehungen auch zu den Volksschullehrern des Kreises unterhalten und sich auch nicht selten bei ihren Monatskonferenzen mit Vorträgen beteiligt hat. Das hat er nun an seinem Lebensabend (wo ihm ja die Belehrung älterer Stufen als amtliche Tätigkeit zugefallen ist, die er mit nicht minderem Eifer und Erfolg als die frühere Schultätigkeit übt) gern noch einmal getan, tuts wohl auch noch öfter, und hat sich ein Thema gewählt, über das — Gott sei's geklagt — von den Schriftstellern über Volksschulpädagogik ebenso wie von denen über das sogenannte höhere Schulwesen unendlich viele Phrasen gemacht worden sind. Ganz mit Recht sagt der Verf. auf S. 2: „Das Wort national ist bei uns zu einem Stich- und Zauberwort geworden, das Allem angehängt wird und jede Tür

öffnen soll, eines jener sogar gefährlichen Worte, die nach Goethes Spruch eben, wo Begriffe fehlen, zur rechten und auch manchmal sehr zur unrechten Zeit sich einstellen." Da erfreut nun die strenge, aber nicht etwa kalte, sondern mit tiefer Wärme verbundene Logik, mit der J. die Frage, die er sich gestellt hat, behandelt und erinnert an das Wort, das Schrader in der von unserm Verein dem Siebzigjährigen dargebrachten Adresse gesprochen hat: „In einer Zeit unklarer Gährung hat er allezeit Klarheit gesucht und Wahrhaftigkeit bewiesen." Und nicht bloß im Allgemeinen spricht er in dem Bonner Vortrag von der wirklichen nationalen Erziehung und von den Abwegen, die man vielfach von Lehrern in ihrem politischen Denken und Verhalten eingeschlagen sieht, von dem Chauvinismus und von der prinzipiellen Parteilosigkeit in den inneren Angelegenheiten des Vaterlandes und von der „byzantinischen Beflissenheit, mit der man den gesunden monarchischen Zug, der unserem Volke angeboren ist und sich in dem letzten Vierteljahrhundert neu belebt und gekräftigt hat, bei jeder Gelegenheit in leeren Phrasen oder, in unwahren Uebertreibungen schäumen läßt"; sondern er verfolgt, was die einzelnen Unterrichtsgegenstände für nationale Erziehung zu leisten haben, und spricht dabei auch ein Wort über Zweck, Segen und nationale Bedeutung des lateinischen und griechischen Unterrichts zu den Lehrern der Volksschule. Und nun möchte ich nichts weiter ausplaudern, sondern sage: Lieber Leser, lies! Nur dies noch, daß hier durchweg die heilvolle, dem Zeitbedürfnis entsprechende Tendenz hervortritt, die ganze Lehrerwelt, einschließlich der Volks- und Hochschullehrer, zu einer engeren Verbindung zusammenzuschließen. U.

Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. Sammlung der wichtigsten, hierauf bezüglichen Gesetze, Verordnungen, Verfügungen und Erlasse nach amtlichen Quellen herausgegeben von **Adolf Beier**, Kanzleirat im Ministerium der geistlichen u. s. w. Angelegenheiten. Zweite, gänzlich durchgearbeitete und bedeutend vermehrte Auflage. Halle, Waisenhaus. 1902. 565 S. 8 Mk.

Ich weiß nicht, ob es ein Buch gibt, in dessen zweiter Auflage das „vermehrt" mehr Berechtigung hat und Inhalt wie Umfang in dem Maße gegenüber dem ersten Erscheinen gewachsen ist, wie in dem vorliegenden. 1899 erschien es in dem seit langer Zeit durch wichtige pädagogische Publikationen ausgezeichneten Verlag 285 Seiten stark in klein Oktav; zieht man zugleich das große Format in Betracht, das es jetzt angenommen, so ergibt sich nicht eine Verdoppelung, sondern eine Verdreifachung. Und es sind ja auch nicht bloß die einzelnen Abschnitte der ersten Auflage wesentlich bereichert, sondern zehn neue hinzugekommen: im ersten Teil Abschnitt I Errichtung, Anerkennung, Revision, Verstaatlichung höherer Schulen, Vorschulen, höhere Privatschulen; III. Lehrmittel und Bibliotheken: VII. der Unterricht; VIII. Schulzucht; IX. die Gebäude der höh. Schulen; X. Gesundheitspflege; XI. Schulprogramme; XII. Schulgeld; und im zweiten, die Lehrer betreffenden Teil VI. Dienstwohnungen; XI. Förderung der Lehrer in den wissenschaftlichen Bestrebungen. Gegenüber der Bedeutung, die das preußische höhere Schulwesen nicht bloß für Deutschland, sondern für die gesamte Welt hat, soweit sie höhere Schulen besitzt, und gegenüber der Fülle seiner amtlichen Regelungen, in Anbetracht besonders auch der vielfachen starken Wandelungen, die dieselben in den letzten Jahrzehnten erfahren haben, braucht, meinen wir, ein Wort über Unentbehrlichkeit nicht weiter gesprochen zu werden. Nur darauf möchten wir noch aufmerksam machen, daß nach einer Bemerkung des Vorwortes „weitere sich auf das höhere Schulwesen beziehende Gesetze, Verordnungen und Verfügungen, welche nach der Herausgabe dieser Auflage ergehen werden, in jährlichen Ergänzungsheften Aufnahme finden sollen, bis eine Neuauflage des Buches erforderlich erscheint". U.

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik von **W. Rein.** Zweite Auflage. Langensalza, Beyer u. S. 1903.

Soeben erschien die zweite Hälfte des 1. Bandes in der zweiten Auflage, von Beobachtungsgabe—Degeneration, psychische reichend, mit der Ankündigung, daß der Preis des Halbbandes vor Erscheinen des 3. Halbbandes 7.50 Mk. beträgt, dann aber eine Preiserhöhung eintreten wird. Was wir an dem ersten Halbband im Jahrgang 1901 unserer Ztschr. rühmen konnten, gilt auch vom zweiten. Neu sind hier folgende Artikel: Beobachtungsgabe von R. Bärwald, Beredsamkeit von W. Münch, Bescheidenheit von C. Andreä, H. G. Brzoska von W. Rein (mit Abdruck eines Artikels der Allgem. deutschen Biogr. von dem Archäologen B. Stark), Buchführungskunde und Bürgerkunde von K. Kohlstock, Christentum von Fr. Naumann, Christentum und Entwicklungsgedanke von M. Reischle und aus dem Gebiet der fremdländischen Unterrichtsorganisationen Bulgarisches Schulwesen von Nikoltschoff und Dänisches von C. Wilkens. Das erstere, welches gegenwärtig auch ein gewisses politisches Interesse hat, ist hier zum ersten Mal so ausführlich in deutscher Sprache behandelt worden: das letztere ist auch bei Baumeister eingehend besprochen, von

Prof. Heiberg, und seine Darstellung wird man gut tun mit der vorliegenden zu vergleichen, um von einigen Reformen im höheren Unterrichtswesen Dänemarks nicht die günstige Meinung aufzunehmen, die man aus der Schilderung von Wilkens empfangen könnte. U.

Deutsche Schulwelt des XIX. Jahrhunderts in Wort und Bild. Herausgegeben von **Otto Wilhelm Beyer** in Leipzig. Mit 467 Bildnissen. Leipzig und Wien 1903. Verlag von A. Pichlers W. u. S. 392 S.

Es hat mir lange kein Buch solchen Spaß gemacht, wie dieses, und anderen ist es sicher auch so gegangen, und anderen wird es so gehen. Die vielen alten Bekannten, die einen da angucken, Reichsdeutsche, Oesterreicher, Schweizer: es ist, als ob man am Vorabend einer Schulmännerversammlung in den Begrüßungssaal träte. „Sie auch da?" Aber einige haben sich doch etwas verändert. Und dann die Menge von Leuten, mit denen man öfter literarisch verkehrt hat, in sym- oder antipathischer Weise. Da ist es doch ganz interessant zu sehen, wie Dieser und Jener ausschaut. Man macht etwa auch komparative und statistische Porträtstudien. Wie viele sehen mild, wie viele wild aus (Gott sei Dank, nicht mehrere so, wie Justus Karl Lion, der Leipziger Turninspektor), wie viele grämlich, wie viele lustig? Ferner die Zahl der Brillenträger (entschieden die Minorität), die der offenen und verdeckten Kahlköpfe u. s. w. Indessen ist nicht bloß Spaß dabei; es ist auch sehr praktisch, die nötigsten Biographica der Fachgenossen so alphabetisch geordnet bei einander zu haben: ich wüßte nicht, wo man's bequemer hätte. Was zu wünschen übrig bleibt, ist nur die Ausfüllung nicht weniger Lücken. Auch Lebende und Wohlbekannte findet man nicht. Daß Karl Kruse nicht dabei ist, geht einfach nicht. Von den Unterrichtsministern habe ich Altenstein, Studt, Landmann, Seydewitz, Weizsäcker, Nokk gesehen und Graf Thun, Hasner, Stremayr, Hartel; aber Goßler und Mühler dürfen doch sicher, um von Anderen zu schweigen, nicht fehlen und unter den Ministerialräten nicht der jetzt zweifellos einflußreichste, Althoff. Nun, das wird ja wohl Alles oder zum größten Teil die zweite Auflage, die kommen muß, bringen, auch dies und jenes mangelnde Bild zum Wort, z. B. das von Johannes Schulze (bei dem, nebenbei gesagt, auch das Wort Mängel hat). Endlich möchten wir zu einer Revision des Registers am Schluß raten, das die berücksichtigten Männer nach Rubriken gesondert aufzählt. Die Ausstattung ist ganz vorzüglich, insbesondere gilt das von fast allen Bildnissen. Hübsches Weihnachtsgeschenk. U.

Idealismus von Prof. Dr. Chr. **Muff**, Rektor der K. Landesschule Pforta. Dritte, wesentlich vermehrte Auflage. Halle a. S. bei Rich. Mühlmann 1902. 324 S., Preis 5 Mk., geb. 6 Mk.

Ein Buch über Idealismus, das in unserer naturalistischen, materialistischen Zeit binnen 13 Jahren 3 Auflagen erlebt hat, ist dadurch schon genug empfohlen und nicht weniger durch den Namen seines Verfassers. Doch wollen wir für die, welche es noch nicht kennen, kurz den Inhalt bezeichnen. Voraus geht eine Erörterung über den Begriff des Idealismus, wobei zugleich die verwandten Worte Idee, ideal, Ideal u. s. w. besprochen werden, eine Auseinandersetzung, die auch durch die starke Varietät im Gebrauch dieser Worte interessant ist. Wir gedenken dabei einer Antwort, die uns einst ein Primaner auf die Frage gab, was er unter dem Worte Ideal verstehe: „Ein weibliches Wesen." Was wir in diesem Kapitel vermissen, ist die Betonung des Unterschiedes zwischen dem Idealismus als Willensrichtung und dem, was sonst, in der Metaphysik, in der Erkenntnistheorie, diesen Namen trägt. Muff nennt Idealismus diejenige Denkweise, welche an Ideale als an die höchsten Lebensmächte glaubt und sich in ihren Dienst stellt, oder, wie es an einer anderen Stelle heißt, diejenige Geistesrichtung, welche der Gewißheit lebt, daß es über dem Irdischen und Vergänglichen göttliche Ideen und Mächte gibt, welche das Leben überhaupt erst lebenswert machen, und die darum mit aller Kraft dahin strebt, daß diese idealen Mächte das diesseitige Leben veredeln und die Vergänglichkeit mit Ewigkeitsgehalt erfüllen; und er verfolgt nun, wie eine solche Denkweise sich auf den Gebieten der Religion, der Wissenschaft, der Kunst und im Leben betätigen kann und soll. Was diese Ausführungen so anziehend macht und ihnen so viel Verbreitung verschafft hat, ist nicht nur ihr warmer Ton, sondern der Umstand, daß sie größtenteils nicht abstrakter und theoretischer, sondern konkreter und praktischer Art sind. Das macht sie auch vielfach wertvoll für die praktische Pädagogik. Es ist, wenn ich mich recht erinnere, dem Verfasser vorgeworfen worden, daß er zu häufig die Aussprüche Anderer zitiere und zu viel polemisiere. Doch die Polemik ist in solchem Umfang erst in die späteren Auflagen hineingekommen und durch Einwendungen veranlaßt; und sie wie die Zitate wirken u. E. eher belebend als ermüdend. In einer weiteren Auflage, auf die wir hoffen, wird jedenfalls der Idealismus in der Musik eingehender behandelt werden müssen. U.

Neueste lateinische Grammatik. Aus Zumpts' Hinterlassenschaft. Jena bei Friedrich Mauke. 1851. 148 S.

Jetzt, wo fast jeden Monat eine neue lateinische Grammatik in Deutschland erscheint, ist es, meinen wir, angemessen, die Aufmerksamkeit auf obige „neueste" Leistung zu lenken. Allerdings war sie das vor einem halben Jahrhundert, aber zu einer Zeit, in der Alles danach gestrebt, den gelehrten Unterricht leichter und scherzhafter zu gestalten, darf trotz dem Alter von 50 Jahren ein Buch, das diesen Zweck bereits prinzipiell und in weitestem Umfang verfolgt hat, auf Beachtung aller Fachgenossen rechnen. „Eine komische lateinische Grammatik ist eine ebenso segensreiche Erfindung wie die Vaccine — heißt es treffend in der Vorrede —: sie impft den notwendigen, unerläßlichen Giftstoff ein, aber sie macht ihn weniger gefährlich für das Individuum, indem sie dessen Organismus vor zu heftiger Erschütterung bewahrt." Und wie glücklich ist nicht der Zweck erreicht, schon in den einleitenden sprachwissenschaftlichen Bemerkungen, in denen auch die Abarten des echten Lateins, z. B. das Diebslatein, Studentenlatein, Medizinerlatein, kurz charakterisiert werden, sodann in der Erweiterung der bekannten Memorialpoesie, zu der außerdem hier immer die Melodien angegeben sind: „Mein Herzenssöhnchen, o lernst du Latein, Präge dir emsiglich Ausnahmen ein" u. s. w., nach der Weberschen Weise „Schlaf, Herzenssöhnchen" zu singen; und warum sollten die Verse nicht auch von der Klasse gesungen werden? Ein besonderes Interesse aber erregen diese grammatischen Anweisungen noch durch ihren politischen Hintergrund. Ja, politischen. Man denke, im Jahr 1851 erschienen. Dann wird man die innerliche Erregung des Verf. spüren und verstehen, die sich in Bemerkungen, wie diese, kundgibt: „Man sollte glauben, wer die Generalregel innehätte, brauchte jetzt weiter Nichts, um ein perfekter Lateiner zu sein; das ist aber ein Aberglaube: die Generalregel gleicht einem Gesetz, das irgend ein konstitutioneller Landtag erlassen hat. Es gilt allerdings, aber neben ihm bestehen noch eine Anzahl von Polizeigesetzen, Herkommengesetzen u. s. w., die der weise Gesetzgeber vergessen hat aufzuheben" (S. 15). „Das mechanische Auswendiglernen bringt weiter nichts hervor, als gelehrte Automaten, was freilich den Autokraten auf Thronen wie auf Kathedern höchst wünschenswert erscheint" (S. 89). „Die Partikeln sind die Großen der Erde im grammatischen Staat, gleich den Drohnen in einem Bienen-Königtum: sie lassen sich nicht flectieren, nicht declinieren, nicht conjugieren, und dennoch regieren sie den Satz oder wenigstens doch dessen Teile und bestimmen manches Verhältnis" (ebenda).

Der Dank aber für diese Mitteilung gebührt dem, der mir sein Exemplar geliehen, meinem verehrten Freunde Weicker in Stettin. U.

Lateinische Stilübungen für Oberklassen an Gymnasien und Realgymnasien, bearbeitet von Dr. Herm. **Ludwig,** Prof. am Gymnasium in Schwäbisch-Hall Stuttgart bei Bonz 1902. 148 S., dazu die Uebersetzung ebenda 98 S.

Diese Büchlein zeigen in klarster Weise, aktenmäßig, welche Anforderungen noch heutzutage in Württemberg an die Fähigkeit des Uebertragens ins Lateinische bei den Konkursexamina für die Aufnahme in eines der niederen ev. Seminare (Klosterschulen) oder in das evangelische Stift zu Tübingen und in die entsprechenden katholischen Anstalten, sowie beim Abiturientenexamen gestellt werden, und eine Anzahl zum Vergleich beigegebener Themen von nichtwürttembergischen Gymnasien beweisen, wie viel milder die Forderungen außerhalb Schwabens sind. Besonders interessant sind die Stücke, in denen Neuestes, Allerneuestes besprochen wird, z. B. der Burenkrieg, Aussprüche Kaiser Wilhelms II., Bismarcks Rücktritt. Wenn wir auch der Ansicht sind, daß man in Württemberg mehrfach zu weit in dieser Richtung gegangen ist, so sind wir doch weit entfernt davon, den Bildungswert der eindringenden Sprachvergleichung leugnen zu wollen, die durch solche Uebertragungen gefordert wird: sie nötigen tatsächlich in ganz hervorragendem Maß zu scharfer Erfassung der mit den deutschen Worten und Fügungen verbundenen Gedanken. Die in einem zweiten Bändchen gegebenen Lösungen der gestellten Aufgaben können sehr wohl als Muster empfohlen werden. U.

Die Glaubwürdigkeit Cäsars in seinem Bericht über den Feldzug gegen die Helvetier 58 vor Chr. von Prof. Dr. Franz **Fröhlich.** Mit 4 Plänen. Aarau 1903 bei Sauerländer. 39 S. in 4°, Preis **Mk.** 1.60.

Veranlassung zu dieser tüchtigen philologischen und kriegsgeschichtlichen Arbeit des den Cäsar- und Tacitusforschern schon wohlbekannten Professors an dem aargauischen Kantonsgymnasium gab ihm die Wahrnehmung, „daß seit etwa zwei Dezennien in gewissen Kreisen der Schweiz die Ansicht mehr und mehr sich verbreitete, Cäsars Bericht über seinen Feldzug gegen die Helvetier enthalte fast lauter Unwahrheiten, ja, Cäsar sei eigentlich nicht der Sieger von Bibracte, sondern der Besiegte". Es scheine nun nachgerade Zeit, diese Auswüchse zu beschneiden und die Kritik in vernünftige Grenzen zurückzuweisen. Dies

tut nun der Verfasser auf Grund erschöpfender Benutzung der Quellen und der neueren Cäsarliteratur, unterstützt zugleich durch wichtige topographische Mitteilungen von Dr. Bircher (der das in dem oben besprochenen Friedensmuseum aufgestellte Relief der Schlacht bei Bibracte nach seiner Besichtigung des Mont Beuvray und des Schlachtfeldes von Montmort herstellen ließ und, wie wir hören, eine Studie über den berühmten Kampf veröffentlichen wird), und er tut es mit so durchschlagender Kritik und in so einleuchtender Darstellung, daß schwerlich ein Unbefangener den Schlußfolgerungen Fröhlichs widersprechen wird, wonach die Auswanderung des helvetischen Volkes und seiner Verbündeten, sowie der Sieg Cäsars bei Bibracte durchaus historisch beglaubigt sind und nur in Nebensächlichem und Einzelheiten Cäsars Berichterstattung zu wünschen übrig läßt. U.

Columbus und die Geographie der Griechen. Festrede, gehalten am Gedenktage des Stifters der Universität Bonn, 3. August 1902, von Professor Dr. A. **Elter**. Sonderabdruck aus der Bonner Zeitung 1902 Nr. 187.

Diese vortreffliche Erörterung bewegt sich in derselben Richtung, wie der Vortrag, den der Verf. auf der Straßburger Philologenversammlung gehalten hat: sie zeigt, wie verkehrt die Meinung sei, daß sich zwischen den wissenschaftlichen Leistungen des Altertums und den großen Errungenschaften der modernen Forschungen und Entdeckungen eine tiefe Kluft befinde. Mit den geographischen und astronomischen Kenntnissen der Griechen in einer den wenigsten Philologen zu Gebote stehenden Weise vertraut, legt Elter in fesselnder Weise dar, wie weit und mit welchen Mitteln und Erwägungen insbesondere Hipparch und Ptolemäus in der Erkenntnis der Wahrheit vorgedrungen sind und wie an ihre Forschungen in der modernen Zeit angeknüpft wurde. Es ist ein wohlberechtigter Wunsch, daß diese Rede Allen zugänglich gemacht werde, vielleicht am besten so, daß sie zusammen mit dem Straßburger Vortrag veröffentlicht würde. Was da zu lernen ist, eignet sich u. E. besonders auch zu Mitteilungen im physikalischen und geographischen Unterricht der Prima eines Gymnasiums. U.

Der Kampf um die Cheopspyramide. Eine Geschichte und Geschichten aus dem Leben eines Ingenieurs von **Max Eyth**. Heidelberg 1902 bei C. Winter. 2 Bde. zu 440 und 441 S.

Dieses Buch schlägt, wenn man nach seinem pädagogischen Wert fragt, in die Unterrichtsfächer Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik, geometrisches Zeichnen ein. Der Württemberger M. Eyth, jetzt ein Mann von nahezu siebzig, hat sich einem größeren Publikum schon vor dreißig Jahren durch das mehrbändige „Wanderbuch eines Ingenieurs" bekannt gemacht, in dem sich mit mannigfachen, dem Gebiet der Technik angehörigen Beschreibungen und Erörterungen vortreffliche Schilderungen von fremden Ländern und Leuten verbinden und das zugleich durch unversiegbare Heiterkeit erhellt ist. Ganz ähnlichen Charakter zeigt das vorliegende Buch, und es ist schwer zu entscheiden, ob man durch dasselbe mehr ergötzt oder belehrt wird. Schwierige Wasserleitungsanlagen, die Konstruktion einer Dreschmaschine, die Ergründung eines Pyramidenbaus, verzwickte mathematische Berechnungen sind in kunstvoller Weise mit lebendigster, fein charakterisierender Darstellung von Zuständen und Personen in Aegypten zur Zeit Ismail Paschas, mit höchst anschaulichen Naturschilderungen und mit Erzählungen verwebt, an denen man gleicherweise Phantasie und Humor bewundern muß. Ja, wir halten einige Kapitel, wie den Bericht des Wandergesellen über seine mannigfaltigen Mißgeschicke, für Bravourstücke des Humors, denen nicht gar viel aus deutscher und fremdländischer Literatur an die Seite zu setzen ist. Auch die württembergische humanistische Bildungsgrundlage tritt hier und da bei dem Ingenieur heraus, und wenn das erste Kapitel mit „Hydor men ariston" beginnt, so sind wir weit entfernt, das doppelt anzustreichen. Die Abweichung vom Normalen hat hier ausreichende psychologische Begründung: in dem Moment, wo dem Verfasser ein 30 Centimeter dicker Strahl Nilwassers entgegenschießt, ist Hydor Masculinum. U.

Leitfaden der Projektionslehre von Prof. Dr. C. H. Müller (Oberlehrer am Kaiser-Friedrich-Gymnasium zu Frankfurt a. M.) **und Professor O. Presler** (Oberlehrer an der städtischen Oberrealschule in Hannover). **Ausgabe A für Realgymnasien und Oberrealschulen. 300 S., gr. 8. Preis geb. 4 Mk. Ausgabe B für Gymnasien und Realschulen. 138 S., gr. 8. Preis geb. 2 Mk. Leipzig und Berlin, 1903. B. G. Teubner.**

Inhaltsübersicht von Ausgabe B. Teil 1: Schräge Parallel-Projektion. § 1. Das Quadrat in seinen drei Hauptlagen zur Bildebene; der Würfel. § 2. Schrägbilder von ebenen Vielecken und geraden Prismen. § 3. Schrägbilder des Kreises und geraden Zylinders. § 4. Schrägbilder verschiedener Körperformen. § 5. Schrägbilder aus dem System der Stereometrie. § 6. Schrägbilder von Körperschnitten (Zylinderschnitte, Kegelschnitte). § 7. Anwendungen aus der Krystallographie. § 8. Anwendungen aus der mathematischen Erd- und Himmelskunde. — Teil 2: Senkrechte Parallel-Projektion. § 9. Begriff der Normalprojektion; der Punkt und seine Koordinaten. § 10. Normalbilder der Strecke, des ebenen Vieleckes und des Kreises. § 11. Normalbilder

von Polyedern. § 12. Normalbilder von krummflächigen Körpern (Kartenprojektion). § 13. Die unbegrenzten Geraden u. Ebenen. § 14. Ebene Körperschnitte. § 15. Zentralprojektion im Zusammenhange mit Normalprojektion. — Der zweite Teil bildet die Elemente der darstellenden Geometrie.

Berechtigung eines solchen Buches. Im neuesten preußischen Lehrplan für Gymnasien ist beim stereometrischen Unterrichte der Prima vorgeschrieben: „Anleitung zum perspektivischen Zeichnen räumlicher Gebilde.“ Man kann dies so verstehen, daß der Lehrer beim stereometrischen Unterricht (Beweisen, Rechenaufgaben, Konstruktionsaufgaben) für die Zeichnungen die schräge Parallelprojektion anwenden und dabei streng auf etwa folgende Punkte halten soll: 1) die nicht sichtbaren Linien punktieren; 2) von den der Bildfläche parallelen Linien die dem Beschauer zugewandten dicker zeichnen als die der Bildfläche näher liegenden, und die mit der Bildfläche einen Winkel bildenden Linien nach der Bildfläche zu dünner werden lassen; 3) Linien, die mit der Bildfläche einen Winkel bilden, kürzer zeichnen als gleich lange, die der Bildfläche parallel sind; 4) das Verhältnis der Länge der der Bildfläche parallelen Linien zur Wirklichkeit, den sogenannten „Maßstab“, unter der Zeichnung in Zahlen angeben; 5) parallele Linien parallel zeichnen; 6) im Anfang des Unterrichts (z. B. beim Prisma und bei der Pyramide) von den Schülern nach Modellen an die Wandtafel zeichnen lassen; 7) bei der Zeichnung von Ellipsen darauf achten, daß sie an den Enden der großen Axen nicht spitz sind und, wenn die Ellipsen Kugelkreise darstellen, sie nicht über die Begrenzung der Kugel hinausragen lassen u. s. w. — Man kann jene Bestimmung des Lehrplanes aber auch so auffassen, wie es die Herrn Herausgeber tun, d. h. daß man sich nicht auf diejenigen Zeichnungen beschränkt, zu denen der stereometrische Unterricht ohnehin Veranlassung bietet, sondern selbständige Uebungen vornimmt an der Hand eines besonderen Lehrbuches (neben dem stereometrischen Lehrbuche), welches in der Hand des Schülers ist.

In einem ausführlichen Prospekt erweisen die Herrn Verfasser mir die Ehre, daß sie mich als eine derjenigen Persönlichkeiten bezeichnen, deren Bestrebungen sie fördern. Sie meinen damit meine *Betonung der Anwendungen* im mathematischen Unterricht. Es finden sich in Ausgabe B (s. ob.) Anwendungen in § 7, 8 und 12, und außerdem in Ausgabe A (s. unt.) in § 10 und im Anschluß an § 20 „Zentrale und hiermit verwandte Kartenprojektionen“.

Ausgabe A geht über Ausgabe B hinaus bei der schrägen Parallelprojektion in § 7 „Schrägbilder von Körperdurchdringungen“, § 10 „Anwendungen aus anderen Teilen der Naturwissenschaft“ und § 11 „Theoretisches über schräge Parallelprojektionen“, bei der senkrechten Parallelprojektion in § 18 „Körperdurchdringungen“ und § 19 „Schattenkonstruktionen“. — Ich beschränke mich in meiner Besprechung auf Ausgabe B nicht nur, weil ich an einem Realgymnasium oder an einer Oberrealschule noch nicht den entsprechenden Unterricht erteilt habe, sondern auch, weil einer der Herausgeber diese Beschränkung in Rücksicht auf vorliegende Zeitschrift wünscht.

Als einzigen Aenderungswunsch für eine zweite Auflage erlaube ich mir die Bitte auszusprechen, daß die in den Atlanten der Schüler vorwiegend angewandten 3 Gradnetzkonstruktionen — Merkatorprojektion, stereographische Projektion und Kegelabwickelung [1]) — von Ausg. A mit in die Ausgabe B übernommen wird. Ich weiß aus langjähriger Erfahrung, daß das auf Gymnasien sehr gut ausführbar ist.

Ich wünsche den Herrn Verfassern den besten Erfolg bei ihren Bestrebungen.

Wandsbeck.

Prof. Dr. *Alb. Richter.*

---

1) Ausgabe A S. 287 steht: „Diese reine Kegelkarte wird aber selten benutzt“. Zwar für eine ganze Erdhalbkugel, wie in Figur 225 b, eignet sie sich nicht, auch nicht für einen ganzen Erdteil: aber ein Blick in den Atlas zeigt, daß die reinen Kegelkarten für kleinere Teile, z. B. Deutschland und Frankreich, allgemein angewandt werden.

Berichtigungen.

Heft III S. 134 Z. 9 v. u. lies statt *Eine Thorheit sich einzubilden*: *Eine Thorheit auch, sich einzubilden.*
Heft III S. 151 Z. 20 v. u. lies: *die Zahl der Jahreskurse des Griechischen.*
Heft IV S. 184 Z. 17 v. u. lies statt *ein reicheres*: *ein reiferes.*
Heft IV S. 185 Z. 17 lies statt *Parnaß*: *Permeß.*
Heft IV S. 195 Z. 19 v. u. lies: *wie an den Normalgymnasien.*

Endlich bitten wir, die teilweise sprunghafte Numerierung unserer Versammlungsberichte S. 199 ff. zu entschuldigen: sie ist daraus entstanden, daß die an anderen Stellen des I. Jahrgangs gebrachten Referate über andere Versammlungen mitgerechnet waren.

Abgeschlossen Ende August 1903.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Eduard Zeller.

Am 22. Januar vollendet Eduard Zeller sein neunzigstes Lebensjahr. Mit den vielen, die sich dieses Tages in herzlicher Teilnahme und Verehrung freuen werden, hat auch der Verein, den unsere Zeitschrift vertritt, das Recht und die Pflicht, seine Wünsche und seinen Dank dem edlen Gefeierten auszusprechen. Er ist einer der Mitbegründer unseres Vereines und der erste Vorsitzende seines Vorstandes gewesen, und er gehört, seitdem er hohen Alters wegen auf diesen Vorsitz verzichtet hat, doch als Ehrenmitglied unserem Verband an, d. h. er hat sich dazu verstanden, ihm das Gewicht seines gefeierten Namens auch fernerhin zu gewähren. Wenn man wohl geklagt hat, daß die Männer der Universität die Gymnasiallehrerwelt in dem harten Kampfe der letzten Jahrzehnte zu wenig unterstützt haben, so trifft dies bei ihm nicht zu: Zeller hat lange vor der Krisis von 1890 mit Wort und Schrift die Sache humanistischer Bildung verfochten und schon damals vielleicht das Beste gesagt, was über deren Geist und Lebensbedingungen gesagt werden kann. Er hat sie auch auf der unglücklichen Konferenz von 1890 verfochten, und auch, als er in den Ruhestand getreten war, haben wir ihm noch auf der Stuttgarter Versammlung des Vereins mit wahrer Erhebung gelauscht, wie er mit der Beredsamkeit tiefer Sachkenntnis und voller Ueberzeugung über den Erziehungswert des griechischen Unterrichts unvergeßliche Worte sprach. Aber nicht das Wort und nicht die Schrift des Verfassers der Geschichte der griechischen Philosophie, die eine Tat im Geistesleben unserer Nation bildet, sind es allein, mit denen er unserer Sache gedient hat: ein Mann, wie Zeller, dient der Sache, der er seine Unterstützung gewährt, vor allem durch den Adel seiner Persönlichkeit, und wir, die wir diese milde und doch so entschiedene Persönlichkeit, dieses fleckenlos reine, im Dienste der Wahrheitserforschung hingebrachte Leben in seiner schlichten Größe unmittelbar auf uns haben wirken lassen dürfen, wir müssen jetzt, wo dieser Mann eine von so wenigen erreichte Altershöhe ersteigt, ihm von Neuem für das danken, was er für unsere Sache gewirkt hat, und von Neuem uns zur ihr bekennen. Wir wissen, es ist die gute Sache: denn es ist die Sache Eduard Zellers.

Im neuen Jahrhundert.

Das erste Triennium des neuen Jahrhunderts geht zu Ende; was hat das alte uns hinterlassen, was das neue überkommen in der Kunst, im öffentlichen Leben, in Wissenschaft und Menschenbildung?

Hinterlassen in der höchsten und verständlichsten Kunst, der Dichtung, dürre und gesuchte Symbolik, keinen Herzschlag, nur abgestandene und ihrer selbst überdrüssige Leidenschaft, unfähig das Gemüt in seiner Einfachheit und Tiefe zu malen und deshalb verzweifeltes und mühsam berechnetes Haschen nach dem Seltsamen, Disharmonischen, Häßlichen. Im öffentlichen Leben Verworrenheit, die Gesellschaft vielspältig; dem Staate droht Auflösung in feindlich gesinnte Erwerbsklassen, den Parteien Verknöcherung und Ausdörrung, dem Vaterlande die Gleichgiltigkeit seiner Söhne. Also bei den einen Gottes- und Sittenlosigkeit, bei den anderen Mutlosigkeit und die weit verbreitete Neigung, die Volkserkrankung sich und anderen zu verhehlen, nur um nichts tun, nichts wagen zu müssen. Im ganzen das ekle Gegenbild der Tapferkeit, zu der unser kühner und zugleich besonnener Staatsmann vor einem Menschenalter das Volk aufzurufen verstand. Jetzt Schwund des sittlichen Willens; selbst über das bitterste Leid, die eigene Erniedrigung, kein Schamgefühl. Das Reich der Vergänglichkeit, das Platon das Nichtseiende nannte, breitet sich weithin über Bewußtsein und Leben aus; der Schlaf ist freilich bequem, aber auch der Zwillingsbruder des Todes. Im öffentlichen Leben, es sei staatlicher oder bürgerlicher Natur, ist demnach kaum eine Besserung wahrzunehmen, wenn man nicht den steigenden Ekel an den täglichen Roheiten, an der erschreckend wachsenden Macht der Lüge und Schamlosigkeit, an der gegenseitigen Verblendung und Verbitterung der Gesellschaftsklassen hierher rechnen will. Beiläufig bemerkt, sollte sich die Tagespresse nicht in der Schilderung jedes Frevels mit solcher Breite, solchem Behagen ergehen.

Steht es ebenso in der Wissenschaft? Ich meine nicht die Einzelforschung, deren Ergebnisse sich ja allgemach zu allgemeinen Gestalten wandeln und verklären müssen, sondern ich meine die tiefsten Erkenntnis- und Empfindungsstufen, von denen allein dem Menschengeiste Klarheit, Zusammenklang und Lebenskraft zufließt. Hier mag ich mich vielleicht nicht täuschen, wenn ich durch allen Lärm, ja gerade trotz allen Widerstreits leise, freilich sehr leise Töne sittlicher Neugeburt zu vernehmen glaube. Ist nicht selbst die peinliche, ja schmerzliche Arbeit, die sich jetzt vielfach um die Erforschung und Würdigung eines begabten, aber unglücklichen Philosophen bewegt, dessen Hochmut mit der Verdammung des schlechthin Göttlichen, der überweltlichen Offenbarung, und deshalb folgerecht mit geistiger Umnachtung schloß [1]), ist dieses auffällige Bemühen nicht ein kenntliches

1) Vgl. den trefflichen und mit allgemeiner Anerkennung begrüßten Aufsatz Wiesenthals in dieser Zeitschrift „Fr. Nietzsche und die griechische Sophistik", 1903 S. 153.

Anzeichen für das tiefe Sehnen unserer Denker nach dem Übermenschlichen und Ewigen?

Ja innerhalb der mit Recht, aber nicht immer unbefangen und nicht ohne Nebenabsicht gepriesenen Fortschritte in der Naturwissenschaft bekennen gerade die Besten, daß mit der Prüfung und Verknüpfung des sinnlich Wahrnehmbaren, mit seiner Zurückführung auf Zahl und Maß nicht alles getan, die Hauptschwierigkeit nicht gelöst, daß vielmehr zu der Kausalität, es sei vor oder nach ihr, der Zweck in seine Macht und sein Recht einzusetzen sei. Warum sonst der jetzt so häufig versuchte Rückgang auf den Vitalismus? Ladenburg mit seinen abgestandenen, längst vor ihm verkündeten und verwelkten Endlichkeitssätzen ist hierbei kaum der Erwähnung, keinesfalls der Widerlegung wert; er mag sich mit dem Lose seiner Vorgänger, mit der wohlverdienten Vergessenheit der Preyer und Genossen trösten.

Gehört dies in eine Betrachtung, die der Erziehung des jugendlichen Geistes, dem Schutze und der Förderung unserer höheren Schulen gewidmet ist? Ganz gewiß; denn eben jene Leugner des überweltlichen Geistes messen alle Schuld an der heutigen, unleugbaren, ach nach so großen Zeiten und Erweisungen göttlicher Gnade und menschlicher Erhebung doppelt schmachvollen Verderbnis des öffentlichen Geistes den verkehrten Grundsätzen des staatlichen Unterrichtes bei. Die Schule hat also die Aufgabe der Selbstprüfung, nicht minder aber die Pflicht der Verteidigung, und diesen Kampf führt sie am wirksamsten durch die Aufdeckung ihres Zusammenhangs mit den höchsten Geisteszwecken.

Von allem diesem Schlamm, diesem tiefen Falle nach so hoffnungsreichem Aufschwung, was hat hiervon das neue Jahrhundert überkommen? Die Abschwächung der deutschen Einigkeit (nicht Einförmigkeit), die sich unverkennbar auch in der Verschiedenheit der höheren Schulen nach ihren Zielen, Rechten und Methoden abspiegelt, mag nicht eben viel bedeuten, zumal in Preußen Anfänge einer gesunden Rückbildung sichtbar und mit wahrer Herzenserleichterung begrüßt worden sind. Zwar der Schulfrieden, der von der Braunschweiger Erklärung und der Berliner Konferenz, d. h. von der Aufhebung des sogenannten Gymnasialmonopols erhofft wurde, ist sehr kümmerlich und fadenscheinig, wie auch von dem diesjährigen Berichterstatter des Gymnasialvereins bekannt wurde. Das alte humanistische Gymnasium wird in seiner Selbständigkeit und Festigkeit tagtäglich angetastet und hiermit der Beweis geliefert, daß die Gegner sich nicht mit dem Sturze jenes viel verschrienen Vorrechts, nicht der Eröffnung des akademischen Studiums für jedwede Vorbildung begnügen, sondern auch den eigentümlichen Unterricht der angefeindeten Gymnasien nach den Bahnen und Mitteln ihrer Sonderschulen modeln wollen, — was doch schließlich wieder auf eine Einheitsschule nach ihrem Muster hinauslaufen würde. Welches Recht und welchen Sinn haben doch die anmaßlichen Urteile im fremden Lager über die innere Unterrichtsgestaltung der Schulen, die man gern in Bausch und Bogen als veraltet bei Seite schieben möchte! Ob das Gymnasium sich nicht auch mit einer alten Sprache abfinden könne, — wie das Griechische, wenn es doch leider unentbehrlich scheine, zu beschneiden, — was eigentlich und nach welcher Betriebsart etwas

von ihm zu erwarten sei? Hat man uns doch von verantwortlicher Stelle mit einer Warnung vor Mißgriffen im griechischen Unterricht bedacht, als ob nämlich in dieser Sprache an Arbeit und Kenntnissen zu viel gefordert werde![1]) Ach, zu derartigen Mißgriffen haben unsere Lehrer seit 1882 weder Anlaß noch Versuchung; sie sind bemüht und werden herzlich froh sein, innerhalb der zeitlichen Beschränkung dieses Fachs ihre Zöglinge auch nur zu einer leidlichen sprachlichen Sicherheit vermocht zu haben, und es kostet dem Lehrer eine gegen früher sehr gesteigerte, sehr umsichtig berechnete Anstrengung, eine Tragödie, einen Chor, einen Platonischen Dialog so zum Verständnis der Klasse zu bringen, daß ein bleibendes Bild dieser Schönheiten sich in ihr Gemüt senke. Und ist denn das Griechische oder sonst ein Fach, das nach Geschichte und Begriff unseren Gymnasien unentbehrlich ist, wirklich ein geeigneter Grund zu Warnungen, als ob bei etwanigen Mißgriffen dieser Gegenstand noch weiter bis zur Lebensunfähigkeit, wohl gar bis zu seiner Ausschaltung aus dem Lehrplan gedrängt werden könne? Welche Anschauung von dem einheitlichen Organismus des gesamten Unterrichts verrät die Annahme auch nur der Möglichkeit solchen Verfahrens? Möchten doch die verehrten Herren der Gegenseite, statt das durchgebildete Gymnasium mit ihren unbedachten Änderungsabsichten heimzusuchen, zuvor auf die Auslese und Verbindung in ihren eigenen Fächern bedacht sein, die nach Inhalt und Methode wahrlich noch mehr von dem Aggregatszustande an sich tragen, als sich mit der unentbehrlichen Vergeistigung des Stoffes für die Art unserer Jugend verträgt!

Diese unschönen und dem Erlasse von 1901 zuwiderlaufenden Bestrebungen nach Erweiterung des eigenen, offenbar immer noch als allzu eng empfundenen Machtgebiets treten keineswegs vereinzelt auf; sie finden aber tröstliche Analogien im allgemeinen rein staatlichen Leben. Recht beschämende Analogien, dürfte ich wohl sagen, wenn nicht die Geschichte nach Rankes bitterem Worte die Bestimmung hätte, die Menschheit *nicht* zu belehren. Wir sehen ja, daß gerade die Staaten, die in sich nicht gefestigt noch zu einheitlicher Machtentfaltung gerüstet sind, immer wieder die Heilung ihrer Schäden in der kriegerischen Erweiterung der Landesgrenzen suchen, als ob auch die Staaten nicht ebensowenig, wie jeder lebendige Organismus, durch die Masse und Schwere ihrer Nahrungs- und Zuchtmittel zu Kraft und Gesundheit gedeihen könnten. Preußen ist des anderen Weges gegangen und hat durch jahrhundertlange stille und schmucklose Arbeit nicht nur für sich, sondern auch für das gesamte Deutschland die Wege zu lebendiger Kraftfülle gebahnt. Zu dieser Einsicht werden allmählich auch wohl unsere Gegner gelangen; nach welchem Lehrgeld für die eigene wie die vaterländische Erziehung, ist eine andere Frage. Daß gleichwohl die humanistischen Gymnasien in allem Kampf ihre Methoden geläutert, freilich auch vereinseitigt und vergröbert, dazu die Anstrengung des Lehrers gesteigert haben, soll nicht verkannt, kann aber hier im einzelnen nicht ausgeführt werden.

Ziehen wir den Schluß: ist seit dem Beginn des neuen Jahrhunderts der sittliche Zustand unseres Volkes, auf den doch alles ankommt, seine Willenskraft

1) *Aly*, Die gegenwärtige Lage des Gymnasiums, in dieser Zeitschrift 1903 S. 101.

und Tapferkeit gewachsen? Das leider nicht, wie bedenklich es auch sei ein allgemeines Urteil zu fällen, und wie schwer, das sittliche Leben der Nation in seinen Tiefen, in den geheimen Quellen seiner Störungen, in seinem stillen Wachstum zu erforschen. Aber ich wage den Ausdruck der Hoffnung, daß die Erkenntnis der drohenden ungemeinen Gefahr nach ihren Ursachen und ihrem Wesen wächst, daß der Einblick in die allgemeine sittliche Halt- und Bodenlosigkeit unser Bewußtsein und auch unseren Willen schärfen werde. Und es fehlt auch hier nicht an Analogien aus der großen Welt, die unser Herz leichter und kräftiger machen können, wenn uns Schwachmut und Verzweiflung beschleichen will. Wie war doch vor vierzig Jahren unser inneres Staatsleben verfahren, wie ohnmächtig schien es nach außen, wie dick und hartnäckig der Nebel, den Verblendung und Parteistreit um unsere Augen gelegt hatte! Und dieser Nebel hob sich nicht plötzlich noch völlig; er schwand staffelweise und nicht ohne neue gelegentliche Verfinsterung, bis endlich die lang verborgene Sonne der Wahrheit zur Wirklichkeit durchdrang und nicht nur unsere Macht, sondern auch das Gewissen der Nation, ach leider für allzu kurze Zeit wachrief.

Was dort in hellem Tageslicht geschah, sollte dies nicht auch in der Tiefe der Menschenbrust zu neuem Leben geboren werden können? So dürfen wir uns vielleicht der Mahnung des großen Heidenapostels getrösten: Seid fröhlich in Hoffnung! Denn die Zeiten waren damals nicht heller als heut. Und was wir für die allgemeine Wohlfahrt und Volkserziehung hoffen, sollten wir das nicht auch auf das engere Gebiet anwenden dürfen, das wir hier betreten und bebauen?

Ja einiges, wie vereinzelt es auch aussehe, ist auch auf dem Felde unserer Sorge und Liebe besser geworden, wie in unserer Erkenntnis so in unserem Wollen; das zeigt sich nicht nur in den literarischen Erörterungen, es trat für den aufmerksamen und geschulten Beobachter auch auf den letzten großen Fachversammlungen des Gymnasialvereins und der Philologie in Halle zu Tage. Was wurde mit großem Nachdruck betont und gefordert? Abstand von abermaligen Neuerungen, Rückkehr zu klaren Methoden, größere Wertschätzung der eigenen Arbeit des Schülers, Verwerfung der jetzt epidemischen gedruckten Schülerpräparationen — ich scheue mich, ihren derben und doch so verdienten Spottnamen zu gebrauchen —, kurz reinere und bewußtere Auffassung der gymnasialen Ziele und Wege. Und in allem dem schärferes Durchdenken der Mittel und Hindernisse, lebensvolleres und einheitlicheres Auftreten und frische Kampflust gegen unbefugte Angriffe, kurz froheres Vertrauen auf sich selbst und auf die Güte der verfochtenen Sache. Dem Vernehmen nach wird diese Treue gegen die alte Schule und gegen sich selbst auch an entscheidender Stelle als ein begründetes Gebot gewürdigt; sehr natürlich: wie können unfertige Versuche die Grundlage verwegener Neuerungen liefern! Dann sollte man freilich auch den Schein der Vorliebe für neugeformte Anstalten vermeiden, wenn man nicht die Berufsfreudigkeit unserer Lehrer von neuem gefährden will! Daß manche städtische Körperschaften an diesen Neubauten ihre Freude haben, ist freilich ebenso erklärlich wie voreilig. Die Wege der Geistesbildung offenbaren sich nur dem, der dem Bau des Geistes eindringendes Nachdenken, psychologische Studien und lang-

jährige Beobachtung gewidmet hat, nicht denen, die den an unserer Jugend angerichteten Schaden weder zu verantworten haben, noch zu heilen, ja nicht einmal zu erkennen vermögen. So leicht ist die Idee der Geisteserziehung, zumal auf den höheren und reicheren Erkenntnisgebieten, nicht zu ermessen, geschweige denn zu verwirklichen.

Man könnte meinen, jene Anzeichen der Besserung seien nur vereinzelte Lichtblicke, nicht eben bedeutend, zudem eigentlich allgemeiner und ethischer Art, ohne die besondere Unterrichtskunst zu berühren. Aber gerade dieser ihr Charakter verbürgt und erhöht ihren Wert; er erklärt die Lebhaftigkeit, die Innigkeit, mit der der Gesamtbau des humanistischen Gymnasiums erfaßt und verteidigt, der Zweck und der Umfang der einzelnen Unterrichtsfächer nach Beginn und Abschluß erörtert, der Wert selbständiger Anstrengung des jugendlichen Geistes entwickelt und gewürdigt wurde. Diese erfreuliche Bestimmtheit entsprang und wird auch ferner entstammen der Anschauung des Gymnasiums als eines einheitlichen Organismus, dessen Glieder ihre Lebenskraft aus dem Zusammenhalt des Ganzen schöpfen.

Die Gegenwart ist so außerordentlich auf die Ausdehnung und Anwendung der Hygiene, d. h. auf Schutz und Ausbildung des jugendlichen Körpers bedacht; sollten wir dieselbe Sorgfalt etwa dem Geiste, zumal im Stadium seiner Unfertigkeit, während der Zeit fürsorglicher Entwickelung versagen? Ist es denn so schwer einzusehen, daß nur lebendige, d. h. einheitlich gesammelte und verwendete Kraft auf lebendige, nur in ihrem Zusammenklang gesunde Organismen wirken könne, um so ausschließlicher, je feiner deren Bau, je sicherer die gegenseitige Bedingtheit der Glieder, je zarter das Geäder und Nervengeflecht ist, das alle Teile von dem Einheitspunkte her durchströmt und ernährt? Hier ist jedes Flickwerk oberflächlich und lückenhaft, jeder äußere Anbau störend und selbst roh, jedes symptomatische Verfahren unsicher und nur soweit von Wert, als es auf das dringendste Bedürfnis hinweist, — ganz wie bei der ärztlichen Behandlung des schutzbedürftigen Körpers. Und ist es so schwer zu begreifen, daß dieser Einheit die Stetigkeit der Erziehung und die Einfachheit ihrer Mittel entsprechen muß und daß beides erst aus der Voraussetzung der Verwandtschaft zwischen dem Wesen und den Bildungswegen des Geistes verstanden werden kann?

Was ist aber einfacher, als das Leben des klassischen Altertums, das alle Geistes- und Willensregungen, alle Schöpfungen der Phantasie, jede Gemütsbewegung kenntlicher, farbenreicher und deshalb wirkungsvoller ausprägte, als die vielverflochtenen und verschiedenartig bedingten Lebens- und Bildungstriebe des Mittelalters oder gar des neueren Völkergewimmels es irgend zulassen? Wodurch wirken die Helden und Heldinnen der alten Tragödie so unaufhaltsam und bleibend auf das Gemüt unserer Primaner, wenn nicht durch die Klarheit und Schärfe ihrer Charaktere? Kein Tasso, keine Adelheid von Walldorf, keine englische Elisabeth unter ihnen, aber ein Aias und Oedipus, eine Antigone und Medea. Und wie fügt sich hierzu die Mathematik in ihrer Einfachheit, ihrer strengen Folgerichtigkeit, in dem tiefen Zusammenhalt ihrer Sondergebiete!

Nach solchem Einheitsbilde soll auch der Gesamtbau unserer Schule ohne Berechnung des baldigen Nutzens und ohne Beimischung fremdartiger und schwer anzueignender Stoffmassen, aber mit stetem Hinblick auf den einfachen Zweck umrissen und ausgeführt werden, und wenn irgend etwas begreiflich ist, so dies, daß die verschiedenen Schularten gerade in ihren Unterschieden rein und ohne bunte Zusätze gehalten werden sollen. Und die Jugend erschließt sich doch ihrem Wesen nach dem Einfachen so leicht und ist der verwirrenden Mannigfaltigkeit des sogenannten realen Lebens mit seiner äußeren Nutzbarkeit so fremd und abhold. Des sogenannten; denn in Wahrheit sind nur die idealen Gesetze und Lebensnormen real, nicht die wechselnden, einander stets bedrängenden und rasch absterbenden Ansprüche des unruhigen Begehrens. Das wirkliche Leben, das uns über die gleißenden Erscheinungen des Tages hinaushebt und reife Frucht bringt, ist nicht möglich, nicht einmal denkbar ohne die Leuchtkraft und Hoheit der unvergänglichen Idee. Selbst die Körperwelt führt zuletzt auf die Ur- und Gesamtform zurück; so viel sollte man doch schon aus Goethes Pflanzenmetamorphose gelernt haben. Denn die Idee ist nicht ein abstraktes und schattenhaftes Nachbild; sie stellt die klarste und schärfste Form des sittlichen Gebotes dar: wer könnte in ihr leuchtendes Antlitz blicken, ohne reiner und gesunder zu werden? So liefert sie auch den Grund, mindestens die Richtschnur für die Bildung des Willens; vor ihrem Licht verbleicht der lockende Nutzen, zerfällt die künstliche Berechnung, sie allein ist ewig und göttlicher Abkunft.

Und wie die Idee unter Einschluß des Zwecks nicht das Dunkelste, sondern das Einfachste und Anschaulichste auch für unsere Jugend ist, so erhellt sie den Gang des Lehrers bis zur Vermeidung jedes Abwegs. Nach diesem Urbilde sollen wir uns strecken und schicken zur Stärkung unserer menschlich schwachen und doch unsterblichen Kraft, zur Sammlung und Läuterung unseres Willens, zur Festigung unseres Friedens, zur seligen Harmonie unseres aus Gott stammenden, wenn auch in die Dunkelheit des irdischen Daseins eingesenkten Geistes. In diesem Sinne dürfen wir, wie schon gesagt, ja sollen wir mit dem Apostel uns selbst zu fröhlicher Hoffnung mahnen. Nirgends ist der ewige Bestand des einzelnen Volkes verbürgt; die Geschichte erzählt viel von dem Verfall und Untergang der von der reinen Idee verlassenen Stämme. Aber unser Volk wird bestehen, blühen, Kraft haben, so lange es das Ewige in Treue festhält und in sich abbildet. Selbst umkleidet und verhüllt durch die Masse des Stoffs wird das Ewige seine Kraft entfalten und seine Verwirklichung finden. Diese idealen Triebe der Erkenntnis und des bewußten Wollens in der Welt der Gymnasiallehrer und zwar in fortschreitender Entwickelung wahrgenommen zu haben, das ist, was mich der heurigen Versammlung des Gymnasialvereins froh macht.

In solcher Auffassung tritt der klare und sogar potenzierte Extrakt des geistigen Lebens zu Tage, das in unseren höheren Schulen, insbesondere in dem humanistischen Gymnasium pulsieren und wachsen soll. Eben diese Gestalt unseres Schullebens hat auch unsern großen Bismarck ergriffen und angezogen, der überall und in allen Wirrnissen stets das Einfache und Beständige suchte und nach dem Maße menschlicher Einsicht und Kraft zu verwirklichen trachtete. Diese einfachen

Wahrheiten haben ihn bewogen, den höheren Lehrerstand mit einem Teile seiner Volksgabe zu bedenken; denn wie kein anderer wußte er, was den gesunden Wurzeln des Volkslebens zum Wachstum verhelfen konnte. Und eben dieser Auffassung werden die Lehrer nicht nur Kraft und Ansehen, sondern was mehr und im Grunde doch dasselbe ist, auch die wohltönende Harmonie des Denkens und Wollens entnehmen, die die wesentlichste Bedingung des inneren Friedens und somit der Zufriedenheit ist.

Ist dieses Alles etwa neu, oder darf ich nicht vielmehr vertrauen, nur das gesagt zu haben, was bei unseren Lehrern den wenn auch nicht immer klar ausgeschälten Kern ihrer Berufsauffassung bildet? Und wenn doch letzteres, weshalb sage ich dasselbe nochmals und abermals, was ich seit langem gedacht, empfunden und auch nach bestem Wissen verkündet habe? Aber auch Platons Ideenlehre und der Zweckbegriff des Aristoteles sind durch alle Jahrhunderte unvergessen, und doch tut es immer wieder not, sie dem trotzigen und verzagten Menschenherzen vorzuhalten und an dem reinen Lichte der einen, an der sittlichen Schärfe des andern unser Denken zu klären, unser Wollen zu kräftigen. Das Ewige stirbt nie, aber das Empfinden der Menschen ist nach den Zeiten verschieden, und an das Ewige erinnert zu werden hat nie und Niemand geschadet: denn in ihm allein ist Kraft und Frieden, Leben und Unsterblichkeit.

Halle a. S. Wilhelm Schrader.

Dr. **Adolf Matthias**: **Praktische Pädagogik** für höhere Lehranstalten. Zweite Auflage. München 1903. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung.

Ueber dieses Werk an dieser Stelle ausführlich zu reden, ist kein Bedürfnis, da es sich seine sichere Wirksamkeit in dem Kreise, für den es bestimmt ist und, setzen wir hinzu, der es sehr gut brauchen kann, eben weil er, dieser Kreis, die Praxis selber macht, längst gewonnen hat. Wir freuen uns, daß dies sich in einer nötig gewordenen zweiten Auflage zeigt, die uns auch beweist, ebenso wie die 2. Auflage von W. Münchs Arbeit über das Französische, daß der Wert des Baumeisterschen Unternehmens, des „Handbuchs der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen", allmählich in weiteren Kreisen erkannt wird. Diese 2. Auflage zählt 264 Seiten gegen 221 der ersten. Neu hinzugekommen ist (neben den kleinen Veränderungen im Einzelnen, die sich kein Autor versagen wird, wenn er in die glückliche Lage kommt, sein Buch zum zweiten Mal für die Oeffentlichkeit zurecht zu machen) ein „Gang durch die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer" und ein alphabetisches Inhaltsverzeichnis, beides in hohem Grade dankenswert. Diese neue Auflage ist fast gleichzeitig mit W. Münchs „Geist des Lehramts" erschienen, und sein Inhalt deckt sich, der Natur der Sache nach, zu nicht geringem Teil mit diesem: es wäre ein sehr anziehendes und auch lohnendes Geschäft, diese zwei von zwei gleich bedeutenden Männern der Schule verfaßten Werke etwas näher und in ihren Einzelheiten zu vergleichen. In Deutschland ist bekanntlich ein so großer Vorrat von Geist und Wissen, daß wir, wo ein gutes Buch allenfalls auch genügen würde, deren immer zwei (oder mehr) zur Verfügung haben, die wir, wo man uns zu Rate zieht, beide mit gleich gutem Gewissen und gleich lebhafter Zustimmung empfehlen müßten. Hätten wir noch die Sorge für eines unserer pädagogischen Seminare, in deren Bibliotheken diese beiden Werke selbstverständlich vorhanden sein müssen und auch nicht brachliegen dürfen, so würden wir unter Berücksichtigung der berühmten

Individualität den überwiegend praktisch angelegten Kandidaten zuerst das Buch von Münch und den zum Theoretisieren geneigten zuerst das von Matthias in die Hand spielen: in jedem Fall müßten sie mir beide lesen, und dasselbe würde ich auch weiter fortgeschrittenen Fachgenossen empfehlen. Und wir wollen nur gleich, was man mit so viel Pathos vom Knaben und Schüler sagt, daß für ihn eben das Beste gerade gut genug sei, auch vom lernenden Lehrer sagen: auch für ihn ist das Beste eben gut genug; und da er hier das Beste seiner Kunst und seines Handwerks in einer zweifachen, gleich wertvollen Ausprägung durch zwei geistvolle und sachkundige Männer vor sich hat, so macht er ein vortreffliches Geschäft, weil er nun das viele Mittelmäßige, Halbwahre, Phrasenhafte, das auf diesem Gebiete zu Markt gebracht wird, nicht zu lesen braucht. Das Buch von Matthias hält sich überall an greifbare Wirklichkeiten, ist im besten Sinne realistisch. Da und dort hätten wir es selbst noch konkreter gewünscht, z. B. bei dem Kapitel von den Aufgaben der Schule im Verhältnis zum Hause oder bei dem von der Individualität und den natürlichen Regungen der Schüler, wo wir gerne auf gewisse Einflüsse, die in Deutschland so stark mitsprechen, wie unsere kirchlichen und gesellschaftlichen Zustände, unter dem Gesichtspunkt praktischer Pädagogik die Aufmerksamkeit gelenkt sehen würden. Indes wollen wir nicht das üble Beispiel derer befolgen, die einem Buche vorrücken, was allenfalls auch darin stehen könnte und nicht darin stehe, statt sich an das Gute und Schöne, was darin steht, zu halten. Dessen ist hier genug und mehr als genug, und um seinen vielleicht größten Vorzug, den es mit dem von Münch teilt, zuletzt zu nennen: es fordert überall das eigene Nachdenken des Lesers über die zahlreichen und je an ihrer noch so bescheidenen Stelle höchst wichtigen Fragen praktischer Pädagogik und pädagogischer Praxis heraus.

Bonn. O. Jäger.

Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache. Von **Ludwig von Sybel.** Marburg, G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung 1903. 64 S.

Diese Schrift hat der Verfasser der 12. Generalversammlung des Gymnasialvereins und der 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner, die im Oktober in Halle getagt haben, gewidmet, und wir würden uns des Undanks schuldig machen, wenn wir ihr nicht eine tiefere Würdigung zuteil werden ließen, als in jenen bewegten Tagen möglich war, wo alle Köpfe von der Fülle der Anregungen, die solche Versammlungen mit sich bringen, in Anspruch genommen sind. In der Tat ist es ein sehr wertvolles Geschenk, das hier dem Gymnasialverein und der von ihm vertretenen Sache des Humanismus geboten wird. Es ist früher oft und nicht mit Unrecht in den Kreisen der Gymnasiallehrer geklagt worden, daß sie in ihrem schweren Kampf um die Wahrung des humanistischen Charakters unserer Gymnasien von der Universität her zu wenig unterstützt worden seien. Diese Unterstützung ist auch jetzt noch, wo es gilt, in immer weiteren Kreisen die Erkenntnis vom Wesen und Wert der Grundlagen humanistischer Bildung zu verbreiten und zugleich zu vertiefen, immer sehr vonnöten und namentlich, wenn sie in so einsichtiger und unabhängiger Weise wie hier geboten wird, hochwillkommen. Gedanken eines Vaters, der zugleich Universitätsprofessor ist, den Dingen also, um die es sich bei der Gymnasialbildung handelt, zugleich nahe genug steht, um sie in ihrer Wirklichkeit deutlich zu sehen, und fern genug, um sie ohne Voreingenommenheit, die da und dort den Unmittelbarbeteiligten überwältigen könnte, zu beurteilen. Der Verfasser behandelt zuerst unter der Aufschrift „Wichtige Nebensachen" eine Reihe von Gebieten, bei denen das Gymnasium stark interessiert ist, bei denen sein Einfluß aber vielfach ein nur mittelbarer sein kann und häufig auf Schwierigkeiten stößt, die es für

sich allein nicht bewältigen kann und die ihm doch seine Gegner und das sonstige liebe Publikum, wenn sie wirkliche oder vermeintliche Uebelstände im Gefolge haben, in Rechnung stellen: Kleidung und Frühstück, Spielen und Turnen, Singen, Zeichnen und Schreiben, Französisch und Englisch. Wir müssen ihm hier Dank wissen, daß er den Mut hat, die zuletzt aufgeführten Französisch und Englisch unter dieser Nummer aufzuführen, wenn wir sie auch selbst nicht in diese Reihe stellen würden. Auch sonst aber verdient dieser Teil die höchste Beachtung. Nicht bloß beim Zeichnen, wo hier der Kunstverständige mit voller Beherrschung des Gegenstandes spricht, sondern auch sonst, bei der Empfehlung des Schulranzens z. B. oder der Lobpreisung der Milch- und Obstverabreichung, der Empfehlung der Kniehose und anderem, freuen wir uns des praktischen Blicks und der Billigkeit, mit der der Verfasser anerkennt, was geschehen ist, und der Mäßigung, mit der er fordert. Sehr beachtenswert ist auch, was er über den Sport vom pädagogischen Standpunkt aus geltend macht. Ebenso der Abschnitt über das Schreiben, wo er die allmähliche aber nicht länger aufzuschiebende Einführung oder Einleitung der Alleinherrschaft der Antiqua befürwortet. Nicht ganz folgen können wir ihm bei seiner Polemik gegen die Reinschrift, die er mit den unleugbaren Mißständen begründet, die „das Unreine" im Gefolge habe, wenn es als ein Minderwertiges, Provisorisches der allein entscheidenden Reinschrift gegenüber gestellt sei. Die Gefahren, denen hier manches Schülers Handschrift unterliegt, sind uns nicht unbekannt; allein das Mittel ist uns zu radikal, und die Vorteile, die ein zweimaliges Arbeiten, den zwei oder drei parlamentarischen Lesungen vergleichbar, bringt, sind doch so groß und sind keineswegs bloß äußerer Art, so daß wir uns hier lieber auf die Gewissenhaftigkeit und Einsicht der Lehrer verlassen, denen es bewußt sein muß, wie gerade auf diesem Gebiet Aeußeres und Inneres zusammenhängt und die deshalb in Sexta wie in Prima die Schrift keinen Augenblick außer Acht lassen werden. Wir glauben übrigens, im Allgemeinen gesprochen, daß in den 60 Jahren, über die unsere Wahrnehmung sich erstreckt, die Handschrift unserer Gymnasialschüler sich nicht verschlechtert, sondern verbessert hat.

Wenn der zweite Teil die Aufschrift trägt „Die Sache", so möchten wir und wird der Verfasser dies nicht so verstehen, als wenn jene „wichtigen Nebensachen" des ersten Teils nicht auch gar sehr zur Sache gehörten: wird eine Nebensache nicht verständig und ernsthaft betrieben, so wird sie bekanntlich zum Hauptübelstand. Es sind die sogenannten Hauptfächer, die er nunmehr bespricht: Griechisch und Latein, Deutsch und Geschichte, Naturkunde und Mathematik, Religion und Philosophie, zu denen wir unsererseits auch das Französische aus dem ersten Teil herübernehmen möchten. Ueberall würde es sich lohnen, der gedankenreichen Darlegung nachzugehen, die sehr absticht von dem vielen Mittelmäßigen und ins Blaue Geredeten, das wir seit Jahrzehnten zu lesen verurteilt sind, und wir verzichten mit Bedauern darauf, auf das Einzelne einzugehen. Ueberall wird der Unterricht unter hohe und ideale Gesichtspunkte gestellt, gegen die doch auch vom Standpunkt der Praxis aus nur selten etwas einzuwenden sein wird. Wir freuen uns, in der Grundanschauung uns überall mit der Schrift in Uebereinstimmung zu wissen. Nur in einem Punkte ist für uns eine Auseinandersetzung mit dem Verfasser und denjenigen humanistischen Gesinnungsgenossen, die seine Ansicht teilen, notwendig, in dem Verhältnis des Lateinischen zum Griechischen. Ueber die Notwendigkeit des Griechischen für den Begriff des Gymnasiums, seine Daseinskraft, wie der Verfasser sagt, und den größeren Reichtum griechischen Geisteslebens und seiner Niederschläge in der Literatur sind wir, wie sich versteht, mit ihm einig; allein wir ziehen nicht mit ihm daraus den Schluß, daß deshalb der Sprachunterricht mit dem Griechischen beginnen, ihm die relative Mehrzahl der Stunden eingeräumt werden und das

Latein „sich nach der Decke strecken“ müsse. Wir halten im Interesse des Griechischen selbst an der jetzigen Anordnung fest. Der Geist des Knaben, seine Kraft sprachlichen Denkens und Arbeitens muß erst eine gewisse Stärke erlangt haben, die er am Lateinischen eben als dem strengeren, weniger feinen, weniger beweglichen und weniger geistvollen Stoff besser erlangt, als am Griechischen, ehe er in diese nach jeder Seite hin reichere und vollkommenere Geisteswelt eintreten und mit vollem Gewinn diese mit jener, jene mit dieser verbinden und vergleichen kann. Von diesem Standpunkt aus können wir uns auch nicht mit dem Gedanken befreunden, die griechische Lektüre mit Homer zu beginnen: „Homer ist die ewige Basis der antiken und modernen Geisteskultur, darum der rechte Anfänger“ (S. 35). Nein! eben darum **nicht** der rechte Anfänger: die jetzige Anordnung gibt diesem großen Unbekannten, einem der gesündesten und herrlichsten Menschengeister, die je gelebt, die rechte Stelle, wo er dem etwas Herangereiften nicht bloß gefällt, wie er dem Quartaner gefallen würde, nicht bloß als der naive Dichter, der er unserer Ansicht nach gar nicht war, sondern schon als einer der Großen, der großen Lehrer der Menschheit im vollsten Sinn entgegentritt und bei wachsendem Verständnis den Jüngling bis zur Schwelle der Universität begleitet.

Dies Alles sind Gegenstände und Fragen, die zu eingehenderer Erwägung und Besprechung einladen, auffordern, und dafür vor Allem, der vielseitigen Anregung auf dem weiten Gebiet sind wir dieser Schrift und ihrem Verfasser dankbar, und wir möchten sie unsererseits nicht bloß dem Gymnasialverein und dem Philologentag, denen er sie bestimmt hat, sondern allen, denen Erziehung und Bildung am Herzen liegt oder liegen sollte, gewidmet und zugeeignet wissen.

Bonn. O. Jäger.

Der Bruch des Königsfriedens.

Der Königliche Erlaß vom 26. November 1900 schließt mit dem Ausdruck der Hoffnung, daß die durch die grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten bedingten Maßnahmen dazu beitragen würden, „die Gegensätze zwischen den Vertretern der humanistischen und realistischen Richtung zu mildern und einem versöhnenden Ausgleiche entgegenzuführen“. Und dieser Hoffnung hat der Vorsitzende des deutschen Gymnasialvereins noch auf der Osterdienstagsversammlung in Köln Ausdruck gegeben: der Gegensatz zwischen den verschiedenen Schulgattungen habe den Charakter eifersüchtiger Konkurrenz verloren; die Fachgenossen realistischer wie humanistischer Richtung würden sich künftighin in einmütigem Zusammenwirken begegnen. Von humanistischer Seite ist der vom König gebotene Schulfriede redlich gehalten: ich darf darauf hinweisen, daß ich in meinem Düsseldorfer Vortrage die rückhaltlose Ausdehnung der Berechtigungen auf alle drei höheren Anstalten verlangt habe. Und ebenso Cauer, wie alle, die in Düsseldorf auf humanistischer Seite das Wort ergriffen haben. Und wie steht es auf der andern Seite?

Zwar haben die Vertreter des „Deutschen Realschulmännervereins“, zufrieden mit dem errungenen Erfolge, redlich Frieden gehalten, und selbst Friedrich Lange hat eine Zeit lang daran gedacht, die Agitation seines „Vereins für Schulreform“ einschlummern zu lassen, aber von einer andern Richtung her wird mit größtem Nachdruck ein neuer Ansturm auf das humanistische Gymnasium geplant, und zwar mit der ziemlich offen ausgesprochenen Absicht, den verhaßten Gegner zu vernichten. Nachdem der Königsfriede, der mehr (mit Thucydides zu sprechen) eine *ἀνακωχὴ οὐ βέβαιος* war, etwas über zwei Jahre gewährt hat, ist der Kampf von neuem ausgebrochen. Wir erachten es für eine Pflicht dieser Zeitschrift, unsre Freunde von diesem Angriff zu unterrichten.

Den Anfang machte der „Verein für Schulgesundheitspflege", der vor wenigen Monaten einen Fragebogen mit 50 Fragen versandte, um nicht nur über hygienische Verhältnisse, sondern auch über die intimsten Einzelheiten unseres Schullebens Auskunft zu erlangen. Es mag noch hingehen, wenn der Verein sich dafür interessiert, ob die Schüler sitzend oder „nach französischer Art stehend oder hockend" ihre Notdurft verrichten, obgleich auch in diesen Fragen (1—18) ein ungerechtfertigtes Mißtrauen gegen unsre deutschen Schulverwaltungen enthalten ist. Was aber geht in aller Welt die Aerzte und Medizinalbeamten die Frage an: „Wie viel Schüler erreichen in Ihrer Schule durchschnittlich das Klassenziel a) glatt? b) mit Nachhilfe?" oder: „Halten Sie eine Herabminderung der Lehrstoffe und Lehrziele für notwendig? ersprießlich? möglich? unmöglich?" oder gar: „Glauben Sie, daß die höheren Schulen den Religionsunterricht dem Hause überlassen dürfen?" Was würden Herr Griesbach und seine Berufsgenossen sagen, wenn der Gymnasialverein einen Fragebogen an die ärztlichen Vereine verschicken würde etwa des Inhalts: „Wieviel Kranke machen Sie wieder gesund? a) ganz, b) halb? Halten Sie eine Herabminderung der wissenschaftlichen Bildung der Aerzte für notwendig? ersprießlich? möglich? unmöglich? Glauben Sie, daß es einem Arzte schadet, wenn er ab und zu den Gottesdienst besucht?" Ein Schrei der Entrüstung würde durch alle ärztlichen Vereine gehen, man würde über Dilettantismus, Pfuschertum, Nardenkötterei schelten, und mit Recht. Aber tun die Herren etwas anders, wenn sie uns auf unserm eigenen Gebiet mit neugierigen Fragen überfallen, deren Beantwortung sie nach Kräften gegen uns ausbeuten wollen? Fürst Bismarck pflegte für solche unbescheidenen Zumutungen ein kräftiges Wort in Bereitschaft zu haben.

Nun, das Schulkollegium der Provinz Hessen-Nassau hat auf grund einer Ministerialverfügung mit dankenswerter Deutlichkeit die Beantwortung untersagt; freilich lagen die Formulare zweifellos an sehr vielen Anstalten mit Fug und Recht bereits im Papierkorb.

Und cui bono? fragt der nachdenkliche Leser. Wirklich nur aus nimmermüder Sorge um die Gesundheit unserer Schüler? Die Stilübung gegen den Gymnasialunterricht, die Herr Griesbach mit seinen „Erwägungen über die juristischen Gutachten in Betreff der Zulassung der Realschulabiturienten zum Rechtsstudium" geliefert hat und von der O. Jäger im vorigen Jahrgang unserer Zeitschrift nach Mitteilung einiger Unsinnsblüten mit Recht urteilt, daß sie den Tiefstand der Polemik in dem Schulstreit bezeichne, — ferner der Umstand, daß Griesbach in dem Rundschreiben, das den Fragebogen begleitet hat, erklärt, diese Fragen „auf Anregung und unter Mitarbeit" des Herrn Oberrealschulprofessors Dahn in Braunschweig, des Herausgebers des „Pädagogischen Archivs",[1]) zu stellen, — endlich der Wortlaut einzelner Fragen beweist, daß Material zur Agitation gegen die humanistischen Lehranstalten gesammelt werden sollte.

Indes die Hälfte der Gefragten hat nach Herrn Griesbachs Angabe geantwortet. Wie die einzelnen, hören wir nicht, sondern erfahren nur, daß der Fragesteller sich berufen gefühlt hat, auf der Kasseler Naturforscherversammlung, die ja auch die Verherrlichung des Atheismus durch den Breslauer Chemiker Ladenburg brachte, die uns seit 30 Jahren bekannten Deklamationen gegen das nur Philologen züchtende Gymnasium zu wiederholen. Es ist erstaunlich, welche Sinnlosigkeiten man einer hochgebildeten Versammlung auf dem Gebiete des Erziehungswesens zu hören zumuten kann. Die Antwort auf die Kasseler Expektorationen wurde, abgesehen von Protestversammlungen, in Halle kurz

---

1) Desselben, der in den verballhornten Goetheversen „Anders lesen Knaben den Horaz, anders Hugo Grotius" den Namen des großen Holländers als Akkusativ gedeutet hat. Siehe Jahrgang XII unserer Zeitschrift S. 97. U.

und bündig erteilt. Es traf sich übrigens gut, daß Christentum und Gymnasium zusammen zum alten Eisen geworfen wurden. Diese Zusammenstellung, der wir noch einmal begegnen werden, gibt insbesondere den deutschen Unterrichtsverwaltungen zu denken.

Aber jener Angriff war doch noch verschleiert und gibt unbelehrbaren Optimisten noch immer die Möglichkeit, an eine bona fides zu glauben. Umsomehr Dank verdient es, wenn ein enfant terrible der radikalen Reformer ein offenes Bekenntnis seiner Wünsche und Hoffnungen ablegt. Wir meinen Professor Parow, Oberlehrer an einer Berliner Oberrealschule, in seiner Schrift: „Res, non verba! Bildungsideal und Lebensbedingungen der Oberrealschule in Vergleich mit dem altklassischen Gymnasium" (Braunschweig und Leipzig, Sattler 1903, 65 S., Mk. 1,20). Wir geben zunächst die Hauptgedanken mit den eigenen Worten des Verfassers.

„Wer Gelegenheit hat, Schüler zugleich im Französischen und Lateinischen zu unterrichten, für den kann es nicht zweifelhaft sein, daß das letztere in ganz unvergleichlich höherem Grade zu derjenigen Art des Denkens erzieht, die im Gegensatz zur Mathematik den Sprachstudien überhaupt eigen ist" (S. 5). „Der Bildungswert der (neusprachlichen) Sprachübungen — ist ein ganz untergeordneter" (S. 6.). „Aus diesen Gründen kann von einem Ersatz des Lateinischen durch die neueren Sprachen nach ihrer formalen Seite nicht ernstlich gesprochen werden" (S. 7). „Wenn auch das Latein nicht den geringsten Bildungswert hätte, so würde es immer durch seine wohlbekannte und gefürchtete Schwierigkeit dem Realgymnasium als Schutzmittel dienen" (S. 11). „Die Oberrealschule wird nun der breite Kanal, durch den sich, neben einigen Tüchtigen, die große Flut der Banausen in die Hörsäle der Universitäten drängt, für welche die Leichtigkeit, mit der sie diese Staffel erklommen haben, der Anlaß zu gefährlicher Ueberschätzung der eigenen Kraft und Unterschätzung höherer Bildung werden muß" (S. 12). Deshalb verlangt Verfasser zwei bis drei Wochenstunden obligatorisches Latein für Ober II bis Ober I der Oberrealschulen und beabsichtigt im dritten Semester Cäsar, im vierten Livius, im fünften und sechsten Tacitus im Urtext zu lesen. Dazu etwas Horaz, Virgil, Ovid, Plautus, Terenz, Augustin, Vulgata oder Confessio Augustana, alles im Anschluß an die andern Fächer, damit der Oberrealschüler nicht „bei jedem lateinischen Zufallswörtchen zu schwitzen" hat (S. 16). „Der historische Sinn ist das eigentliche Merkmal des wahrhaft hochgebildeten Mannes" (S. 20). Die Dreiteilung des Unterrichtswesens hat keine Berechtigung; an seine Stelle tritt die Einheitsschule, da „das Gymnasium seinem Prinzip nach die Aufgabe nicht mehr zu erfüllen im stande ist" (S. 22). „Zwei Drittel aller Schularbeiten gehen neun Jahre hindurch mit sprachlich formalen Uebungen hin." „Die Lektüre einer kleinen Schrift schleppt sich durch ein ganzes Semester." „Der Schüler muß seinen Eifer (für den Inhalt) mit schlechten Extemporalien büßen" (S. 24). „Die Antike ist ihm ein Garten, dessen reale Früchte zu genießen ihm verboten ist." Horaz — Epikureertum, Cicero — Redefloskeln (S. 25). Die Folge ist, daß die Lehrer „auch das Deutsche nach Art des Lateinischen und Griechischen behandeln". „Eine ordnungsgemäße, aber freudlose Durchnahme des Pensums" (S. 27). „Schlimme Verirrungen, die die Jugendkraft vieler unserer Söhne untergraben, sind auf diese Naturwidrigkeit zurückzuführen" (S. 28). „Da die Schule ihrem Seelenleben nichts bietet, so suchen sie Entschädigung draußen: Rauchen, Biertrinken, Liebeleien, Eitelkeitsnarrheiten sind ihre Kraftäußerungen." „Welche Schule ist es, die die größte Zahl von Selbstmördern stellt?" (S. 30). „Das vielgestaltige wirkliche Leben, das den Schüler in kurzer Zeit aufnehmen soll, von dem er aber aus dem Munde Selbstsüchtiger, Schlechtunterrichteter und Kurzsichtiger nur ein einseitiges und verzerrtes Bild erhält und für welches er daher kein Herz hat"

(S. 31). Trotzdem liefert das Gymnasium „dem Staate eine große Anzahl brauchbarer Stützen" (S. 32). Aber alles das würde besser, wenn die Oberrealschule ihre Eigenart „an einem besseren Schülermaterial entfalten" könnte (S. 33). „Lessing und der ältere Goethe selbst haben sich den Bühnenregeln der Franzosen unterworfen." Der Sturz des zweiten Kaiserreichs hat endgiltig „den französischen Einfluß in Deutschland vernichtet" (S. 38). Uebersetzungen griechischer Meisterwerke gehören in die Oberrealschule, nämlich außer Homer und Sophokles Aeschylus, Euripides, Plato (mindestens 2 Dial.), Historiker (S. 42). „Reine Mathematik sollte meines Erachtens hinter den exakten Naturwissenschaften zurücktreten" (S. 48). Im deutschen Unterricht „sei der Lehrer ganz Mensch" (S. 51), er soll sich mit seiner Klasse über die Wahl des Themas verständigen (S. 54). Der Religionsunterricht sei vorzugsweise geschichtlich. „Sind doch die großen Weltreligionen alle stammelnde Versuche" (S. 55). Solche Lehranstalt wäre „als neuhumanistisches Gymnasium zu bezeichnen" (S. 62). Verfasser will keine öde Gleichmacherei, sondern Auslese der Tüchtigen, er will aber die Einheitsschule (S. 64). Eine Stunde findet sich auch wohl, um nach Wahl Griechisch, Italienisch oder Russisch zu treiben (S. 65).

Vor allem müßte Logik getrieben werden, um so ungeheuerliche Verstöße gegen das principium contradictionis unmöglich zu machen, wie sie sich dieser Reformer zu Schulden kommen läßt. Er preist den formalen Wert des Lateinischen und verurteilt ihn, er tadelt die Belastung des Gymnasiasten und verlangt eine weit schlimmere Ueberbürdung des Oberrealschülers, er verwirft öde Gleichmacherei und fordert die Einheitsschule. Ebenso unklar und unreif sind seine Anschauungen im einzelnen. Wer behauptet, daß Lessing sich den Bühnenregeln der Franzosen unterworfen habe, oder daß der französische Einfluß in Deutschland vernichtet sei, kennt weder die Hamburgische Dramaturgie noch die Wirkung Zolas. Wer das Christentum mit Judentum, Islam und Buddhismus auf eine Stufe stellt, sollte sich in religiösen Dingen eines bescheidenen Stillschweigens befleißigen. Aber noch schlimmer als der intellektuelle ist der ethische Mangel. Die Anschuldigungen des Verfassers sind ebenso frivol als unsinnig. Die Schrift ist nicht bloß ein bedauerlicher Beweis, bis zu welcher Borniertheit die Engherzigkeit des Parteimanns führen kann, sondern Schriftsteller dieser Art sind in Wahrheit auch Mitarbeiter der Sozialdemokratie. Indem sie das, was einer großen Anzahl der Volksgenossen heilig ist, in den Staub ziehen, befördern sie jene moralische Entartung, die der eigentliche Kern der Volkskrankheit ist, über die alle Patrioten klagen. Auf die positiven Vorschläge einzugehen haben wir keine Veranlassung. Es ist in keiner Weise erwiesen worden, daß das „neuhumanistische Gymnasium" dem Ideal der erträumten Vollkommenheit einigermaßen entsprechen würde.

Und noch sind wir nicht am Schluß. Bis in die Kreise unserer Schüler drängt sich die Agitation. „Deutsche Jugend" nennt sich eine jener Jugendzeitschriften, deren Probenummern regelmäßig in den Papierkörben besonnener Schulmänner verschwinden. Was in aller Welt soll der Unfug einer solchen Zeitschrift für die Schuljugend? Ist es nicht genug, daß wir Erwachsene so manche kostbare Minute dem bedruckten Löschpapier widmen müssen? Und nun gar für Knaben und Mädchen! Wahrscheinlich mit Briefkasten für gegenseitige Anschwärmung. In diesem Blatt schreibt Herr Dir. O. Schädel über die Schule der Zukunft: „Ja, Hand aufs Herz: wer hat denn an unserer höheren Schule noch so recht seine Herzensfreude?" Ja, wenn die höhere Mädchenschule in Worms so verrottet ist, so mag doch ihr Direktor, Herr O. Schädel, bei sich Einkehr halten und darüber nachdenken, wie er seinen Schülerinnen größere Liebe zur Schule beibringt. Die „Tränensaat der Extemporalien über den Optativ" wird ja bei ihm nicht aufgehen; meines Wissens wird an den höheren Mädchen-

schulen kein Griechisch gelehrt. Um unsre Gymnasialjugend braucht sich der Herr keine Sorgen zu machen: von ihr antworten auf die obige Frage trotz alles Nörgelns, Hetzens, Verdrehens noch immer Unzählige in den verschiedenen deutschen Staaten: Wir! Ich will ihm auch verraten, wann die große Zeit der Idealschule hereinbricht. Dann, wenn alle Erzieher selber so erzogen sind, daß sie nicht mehr so unnützes Zeug schreiben, wie Herr O. Schädel und Herr W. Parow.

Marburg, 15. Oktober 1903. **Friedrich Aly.**

Die 12. Generalversammlung des Gymnasialvereins zu Halle a. S. am 6. Oktober 1903.

Zu der am 5. Oktober vorausgehenden **Vorstandssitzung** hatten sich eingefunden die Herren Jäger-Bonn, Schrader-Halle, Aly-Marburg, Brandt-Bonn, Cauer-Düsseldorf, Lechner-Nürnberg, Loos-Linz, Müller-Blankenburg, Seeliger-Zittau, Simons-Elberfeld, Uhlig-Heidelberg.

Unter denen, die durch Unwohlsein oder ihre amtliche Tätigkeit leider abgehalten waren zu erscheinen, befand sich auch der Schatzmeister des Vereins, Professor Hilgard; doch hatte er einen genauen Kassenbericht an den Vorsitzenden eingesandt, aus dem wir hier Folgendes mitteilen. Das Vereinsvermögen betrug am 1. Juni 1902 Mk. 5931, dazu kamen Bankzinsen vom 1. Januar 1902 bis zum 30. Juni 1903 in der Höhe von Mk. 203 und Mitgliederbeiträge vom 1. Juni 1902 bis zum 30. September 1903 im Betrage von Mk. 4253,90. Dem steht gegenüber die Summe der Ausgaben für Herstellung und Versendung der Hefte III 1902—IV, V 1903 und der sonstigen Auslagen in dem bezeichneten Zeitraum Mk. 5137,31, so daß der Verein am 30. September Mark 5250,59 besaß. Wozu bemerkt wird, daß für das Jahr 1903 eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Mitgliedern mit den Beiträgen noch im Rückstand sei, etliche Saumselige auch noch mit solchen aus früheren Jahren [ein wohl ziemlich allgemeines Vereinsübel].

Mit Bezug auf den mehrfach von einzelnen Vereinsmitgliedern geäußerten Wunsch, es möchte die Vereinszeitschrift häufiger erscheinen, hatte Herr Hilgard eine genaue Berechnung über die Leistungsfähigkeit der Kasse angestellt, die zu dem Ergebnis geführt hat, daß wenn wir 2000 regelmäßig zahlende Mitglieder haben, bei der Beschränkung des Mitgliedsbeitrages auf 2 Mk. doch höchstens ein sechsmaliges jährliches Erscheinen und Versenden von je $2\frac{1}{2}$ Bogen geleistet werden kann. Eine Diskussion der Angelegenheit ergab den Vorstandsbeschluß, daß es im Jahr 1904 einmal mit solcher Ordnung versucht werden solle. Einige allerdings sprachen für Beibehaltung der vierteljährlichen Heftausgabe; einstimmig aber wurde der Gedanke einer Erhöhung des Jahresbeitrages verworfen mit Rücksicht darauf, daß fast jeder Gebildete heutzutage durch verschiedene Vereinsbeiträge stark in Anspruch genommen wird, daß speziell viele Mitglieder unseres Vereins (so die Herren in Bayern und Baden) zugleich eine größere Summe in die Kasse des Landesvereins, dem sie angehören, zu zahlen haben und daß, wo sich Ortsgruppen oder Zweigverbände des Gymnasialvereins bilden, diese einen höheren Jahresbeitrag zu erheben gezwungen sind, um zugleich ihre besonderen Ausgaben decken zu können Doch wurde mit Recht bemerkt, wie wünschenswert es sei, daß in größerem Umfange, als bisher, von Solchen, denen eine kleine Mehrausgabe ein *ἀδιάφορον* sei, die Summe von 2 Mk. für unsere Vereinskasse überschritten werde: heißt doch auch in den Vereinssatzungen dieses [illegible] Mindestbeitrag.

Mit lebhaftestem Bedauern vernahmen alle aus dem von Professor Hilgard an den Vorsitzenden gerichteten Schreiben, daß der, welcher neun Jahre lang in wirklich meisterhafter Weise die Geschäfte unseres Schatzmeisters versehen hat, infolge seines

körperlichen Befindens und persönlicher Verhältnisse nicht ferner in der Lage sei, den stetig wachsenden Anforderungen der Kassenverwaltung und der damit verbundenen Aufgaben, der Führung des Mitgliederverzeichnisses, der sehr ausgedehnten Korrespondenz mit Vereinsmitgliedern und der Expedition der Zeitschrift, gerecht zu werden, und daß er dringend bitte, einen Ersatz für ihn zu suchen. Alle waren einig, daß dieser Bitte zugleich mit dem Ausdruck des herzlichsten Dankes für das von Hilgard Geleistete entsprochen werden müsse; indes den Ersatz unter den Anwesenden zu finden hielt schwer. Schließlich wurde Oberlehrer Dr. Brandt von den Anderen bestimmt, die Arbeit zunächst einmal auf seine Schultern zu nehmen, so beschränkt die ihm zur Verfügung stehende Zeit sei. Am nächsten Tage aber ließ sich noch ein Anderer bereit finden, Zeit und Kraft dem Interesse des Vereins zu opfern, ein Mann, der schon bei Sammlung der Unterschriften zu der Braunschweiger Erklärung großen Eifer und Umsicht gezeigt hat, Oberl. Brey vom König-Wilhelms-Gymnasium in Magdeburg, und ihm wurde dann das Amt, mit dem natürlich zugleich der Eintritt in den Vorstand verbunden ist, übertragen.) Übrigens wurde bestimmt, daß von jetzt an dem Schatzmeister abgesehen von Erstattung seiner Auslagen eine einigermaßen entsprechende Vergütung für all seine Arbeit jährlich zufließen müsse.

Als Zeit für die nächstjährige Versammlung wurde Pfingsten in Aussicht genommen, als Ort **Kassel**; daneben wurde aber auch Marburg genannt, das ja in der dortigen Universität und der zahlreichen Beteiligung ihrer Dozenten an unserem Verein einen Vorzug besitzt. Als Verhandlungsgegenstände wurden vorläufig ins Auge gefaßt Berichte über die Lage der Sache des Gymnasiums im Inland und im Ausland, eine Verständigung über die Stellung, welche die Schriften Ciceros fernerhin im Gymnasialunterricht einzunehmen haben, und eventuell Reste von dem reichen Programm für die diesjährige Versammlung.

Endlich wurde besprochen, wie ein Wachsen der Wirksamkeit des Vereins nach Ausdehnung und Intensität hauptsächlich von der weiteren Bildung von Zweigverbänden und Ortsgruppen zu erwarten sei, und wir erhielten von zwei Seiten die Nachricht, daß sich so etwas vorbereite. Die Erkenntnis, daß wir die Hände nicht in den Schoß legen dürfen, scheint sich, Gott sei Dank, auszubreiten.

Die Generalversammlung begann am 6. Oktober früh um 9 Uhr. Hatte schon die Begrüßung am Vorabend in einem geräumigen Saal des Gasthofs „Zur Tulpe" gezeigt, daß unsere diesjährige Zusammenkunft zahlreich besucht sein werde, so wurde die dadurch erregte Erwartung noch übertroffen, als man sich in dem uns freundlichst zur Verfügung gestellten großen Auditorium IX der Universität zusammenfand. Leider ist durch Versehen die zirkulierende Präsenzliste nicht in aller Hände gekommen: der Anwesenden waren noch erheblich mehr als dort verzeichnet sind. Unter den 116 Verzeichneten aber befinden sich Männer aus den verschiedensten Gauen Deutschlands, sowie aus Österreich und der Schweiz. Neben den Namen von Gymnasial-Direktoren und -Oberlehrern stehen einzelne von Unterrichtsverwaltungsbeamten und akadem. Lehrern. Mit besonderer Freude wurden unsere alten Freunde, die Geheimeräte Schrader und Kruse, bewillkommnet. Auch vier Vertreter von Realschulen erfreuten uns mit ihrer Gegenwart.

Der Vorsitzende Geh. Rat D. **Jäger** brachte nach begrüßenden Worten zunächst eine Anzahl von geschäftlichen Mitteilungen und Fragen. Von der zu Baden im Aargau fast gleichzeitig tagenden Versammlung schweizerischer Gymnasiallehrer ist ein telegraphischer Gruß eingetroffen, der freundlichst erwidert werden wird. — Professor Ludwig von Sybel in Marburg hat unserer heurigen Versammlung und der 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner eine Schrift gewidmet, die den Titel trägt „Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache" (und oben S. 8 von Jäger besprochen ist). Sie wurde uns in so zahlreichen Exemplaren zur Verfügung ge-

stellt, daß alle Anwesenden versehen werden konnten. Der Vorsitzende betonte, wie bedeutsam und dankenswert eine solche Äußerung von einem Vater, der zugleich Universitätslehrer, besonders auch deshalb sei, weil die Universitätsprofessoren das Gymnasium in den Schulkämpfen der letzten Jahre mehr als billig allein gelassen hätten. — Sodann forderte Jäger die Versammelten auf, sich zu Ehren der seit der letzten Hauptversammlung verstorbenen Mitglieder unseres Vereins zu erheben. Es sind folgende 28: Professor Dr. Behncke, Berlin (Friedrich-Wilhelms-Gymnasium); Gymnasialoberlehrer Boehme, Clausthal; Oberlehrer Boncke, Guben; Professor Dr. Buschmann, Warendorf; Gymnasialdirektor Professor Dorstewitz, Eisenberg; Geh. Regierungsrat und Oberbibliothekar Dr. Dziatzko, Göttingen; Geh. Konsistorialrat Eilhardt, Altenburg; Professor Dr. Eismann, Posen (Friedrich-Wilhelms-Gymnasium); Pastor em. Fay, Krefeld; Professor Dr. Franz, Dresden (Wettiner Gymnasium); Gymnasialprofessor Dr. Gfrörer, Kolmar; Oberlehrer a. D. Professor Dr. Gillhausen, Frankfurt a. M.; Professor Karl Görlitz, Liegnitz (Ritterakademie); Geh. Oberschulrat a. D. Dr. Hartwig, Schwerin; Rektor J. Johannsen, Umea in Schweden; Professor Dr. Knauth, Halle a. S. (Latina); Hauptpastor Dr. A. Krause, Hamburg; Gymnasialdirektor a. D. Professor Dr. Lothholtz, Halle a. S.; Oberbibliothekar Dr. K. K. Müller, Jena; Professor Dr. Pechel, Güstrow (Domschule); Seminardirektor Schulrat Römpler, Plauen; Sanitätsrat Dr. Schmitz, Rheydt; Gymnasialdirektor Dr. Ludwig Schulze, Nordhausen; Reichstagsabgeordneter Professor Dr. Schwicker, Budapest; Geh. Rat Dr. Sommerbrodt, Breslau; Oberkonsistorialrat Abt D. Uhlhorn, Hannover; Rechtsanwalt Dr. Gerhard Voigt, Hamburg; Oberbibliothekar Geh. Hofrat Dr. Zangemeister, Heidelberg. — Die gegenwärtige Zahl der Mitglieder ist 2117, etwas geringer als im vorigen Jahr.

Hierauf brachte der Vorsitzende die Frage der Vorstandswahl zur Sprache. § 4 der Vereinssatzungen lautet: „Die Versammlung wählt jährlich fünf Vorstandsmitglieder, denen das Recht der Kooptation zusteht.“ Dementsprechend wurden bei der Gründung des Vereins von den Versammelten Ed. Zeller, Wilhelm Schrader, Abr. Frowein, O. Kübler und G. Uhlig gewählt, und diese kooptierten alsbald zwölf, von denen fünf inzwischen, wie auch Frowein, gestorben sind und vier noch gegenwärtig dem Vorstand angehören, wogegen drei aus verschiedenen Gründen aus ihm austraten. Nun haben die folgenden Versammlungen sich insofern an den angeführten Paragraphen nicht gehalten, als sie von einer neuen Wahl von fünf Personen absahen und auf Antrag eines der Anwesenden durch Akklamation die bisherigen Vorstandsmitglieder ersuchten, die Geschäfte weiterzuführen; ja einigemal wurde über diese Angelegenheit ganz geschwiegen. Der Vorstand ist aber inzwischen durch Kooptation zu der Zahl von 27 Mitgliedern angewachsen, deren Namen unter der Einladung zur Versammlung verzeichnet waren. Jetzt entstehe die Frage, bemerkte Jäger, ob man nicht wieder einmal eine Neuwahl von fünf Herren vornehmen wolle, die sich dann wiederum durch Kooptation bis zu einer ihnen gut scheinenden Zahl ergänzen könnten. Hierfür erhebt sich indes aus der Versammlung keine Stimme, sondern man stimmt damit überein, daß der bisherige Vorstand auch fernerhin in seinem Amt verbleibe, stimmt auch den Vorschlägen Jägers und des Herrn Gymn.-Direktors Schneider von Frankfurt a. O. zu, wonach noch Dir. Thumser und Professor Wotke von Wien, Direktor Lück von Steglitz und Professor Fritzsch von Hamburg ersucht wurden Mitglieder des Vorstandes zu werden. — Mit gleich lebhaftem Bedauern, wie in der Sitzung des vorausgehenden Tages, wurde auch von der Hauptversammlung die Bitte des Professor Hilgard aufgenommen, ihn von dem Amt des Schatzmeisters zu entbinden, für dessen Führung man das Gefühl hat ihm nicht dankbar genug sein zu können. Daß für diesen schwierigen Posten zuletzt Herr Oberlehrer Brey in Magdeburg gewonnen und infolge dessen gleichfalls in den Vorstand eingetreten ist, wurde schon oben erwähnt.

Nach Erledigung der geschäftlichen Angelegenheiten erklärte der Vorsitzende, ange-

sichts des vorliegenden umfangreichen Programms jetzt auf pädagogische Fragen nicht näher eingehen zu wollen. Er hebt nur hervor, welche Stärkung in einer so stattlichen Anzahl von Gleichgesinnten liege, wie er sie heute vor sich sehe, und daß solche Stärkung gegenüber den zahlreichen Gegnern zu bewillkommen sei, die deshalb nicht weniger zu beachten, weil ihre Argumente so schwach, so ganz auf den rationalismus vulgaris berechnet seien. Er greift heraus, daß jüngst auf der Kasseler Naturforscherversammlung in den Verhandlungen über Schulhygiene der hundertmal erhobene und ebenso oft widerlegte Vorwurf, daß das Gymnasium nur Philologen züchte, vorgebracht worden sei, von demselben Herren, der vor einiger Zeit in einer Broschüre erklärt habe, in der Ilias nur die Darstellung einer wüsten Keilerei und einiger höchst zweifelhafter Charaktere erblicken zu können. In Kassel habe dieser es als ein schweres Unrecht bezeichnet, Knaben mit neun Stunden Latein zu füttern, die noch nicht ihre Muttersprache genügend beherrschten, weil ihm die elementare didaktische Wahrheit noch unbekannt zu sein scheine, daß der Knabe eben an einer Fremdsprache, speziell einer solchen, wie das Lateinische sei, durch Vergleichung der Muttersprache mit ihr, am sichersten zu klarerer Erkenntnis der Bedeutung muttersprachlicher Wörter, Formen und Fügungen geleitet werde.

Diesen von allgemeinem Beifall begleiteten Worten folgte die an Prof. **Uhlig** gerichtete Aufforderung, die von ihm aufgestellten Thesen **„über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums“**, die den Anwesenden gedruckt vorlagen, soweit es ihm wünschenswert scheine, zu begründen. An der Form, in welcher das III. vorjährige Heft des „Humanistischen Gymnasiums“ diese Sätze gebracht hatte, waren, wie aus dem folgenden Wortlaut erhellt, einige Aenderungen vorgenommen worden; auch war der Hinweis auf die Bonner Verhandlung des Vereins über den geographischen Unterricht weggelassen. Einleitend bemerkte der Thesensteller zunächst: es sei öfter am Schluß der Verhandlungen des Vereins bedauert worden, daß der Meinungsaustausch, der doch vor Allem erwünscht sei, durch die Ausdehnung der Vorträge zu sehr beschränkt werde. Er wolle, was er könne, tun, um diesen Mißstand zu vermeiden, und habe mit Rücksicht hierauf die Thesen ausführlicher gestaltet, als dies zu geschehen pflege.

„Veranlassung — fuhr U. fort —, ja Nötigung zu einem Besinnen und zu einer Verständigung über die Eigenart des Gymnasiums liegt für uns in dem Passus der wohlbekannten preußischen Kabinetsordre vom 26. November 1900, wo es heißt, daß in Zukunft die Eigenart einer jeden der drei höheren Schulgattungen kräftiger zu betonen sei. Es ist danach festzustellen, worin die Eigenart des Gymnasiums besteht und wie sie in verschiedenen Unterrichtsgegenständen zur Geltung zu bringen ist. Denn daß ihre Ausgestaltung sich gewissermaßen von selbst machen wird, nachdem die Gleichwertigkeit und zum größten Teil auch die Gleichberechtigung der drei höheren Schularten erklärt worden, wäre ein starker Irrtum. Meines Erachtens haben sich viele unserer Gesinnungsgenossen bezüglich der Wirkung, die sie von jener Gleichwertigkeitserklärung und von den erweiterten Rechten der Realgymnasial- und Oberrealschulabiturienten erhofften, einer optimistischen Täuschung hingegeben. Daß der Schulfriede damit nicht eingekehrt ist, läßt sich bereits durch zahlreiche Angriffe auf das Gymnasium von Vertretern der anderen höheren Schularten belegen: es scheint in der Tat, daß an Stelle des Kampfes um die Rechte jetzt ein Kampf um die Seelen tritt. Aber auch daß die Wahrung und Ausbildung der Eigenart der verschiedenen Anstaltsgattungen nun viel rascher und sicherer gelingen wird, halte ich nicht für richtig. Ich habe vor drei Jahren auch der zweiten von der Braunschweiger Versammlung unseres Vereins gefaßten Resolution beigestimmt und bin noch jetzt der Ansicht, daß **vom Standpunkt des Gymnasialvereins** kein Einspruch erhoben werden durfte gegen die Ausdehnung der Berechtigung, für alle akademischen Studien vorzubilden, auf die Realgymnasien und Oberrealschulen. Aber ich habe niemals geglaubt (und habe dies

auch ausgesprochen, daß uns durch solche Maßregel die Aufgabe der Wahrung und Ausgestaltung des Charakters der humanistischen Gymnasien wesentlich erleichtert werden würde. Denn Konkurrenten haben nach aller Erfahrung die Neigung zur gegenseitigen Assimilation, nicht zur Dissimilation. Das zeigt sich auch schon im vorliegenden Konkurrenzfall deutlich an den Oberrealschulen, zu deren Eigenart doch die Lateinlosigkeit gehört, die aber jetzt zumteil das Latein in die oberen Klassen aufgenommen zu sehen wünschen. Und auch für das Gymnasium hat man bereits Vorschläge gehört, die beabsichtigen, es durch Aufnahme neuen Unterrichtsstoffes „konkurrenzfähiger" zu machen. Dem gegenüber haben alle, die den Segen der gymnasialen Bildung in der Wahrung ihrer Eigenart erblicken, mit aller Kraft dahin zu streben, daß dies Ziel erreicht werde."

Nach diesen mit lauter Zustimmung aufgenommenen Worten begann der Thesensteller die einzelnen Sätze zu verlesen und, wo es ihm nötig schien, eine kurze Begründung nachzuschicken. Sein Vorschlag, daß hinter jeder solcher Äußerung unmittelbar die Debatte zu folgen habe, wurde angenommen, ebenso der des Vorsitzenden, daß die Debattierenden sich auf 5—10 Minuten zu beschränken hätten.

1. Das Gymnasium hat nach wie vor insbesondere die Aufgabe, seine Schüler zur Erfassung der verschiedenen auf den Universitäten gelehrten Wissenschaften zu befähigen. Von der Verfolgung dieses Ziels darf es sich auch nie durch Rücksicht auf die Schüler ablenken lassen, die von einer oberen oder mittleren Klasse zu einem Berufe übergehen, für den Universitätsstudien nicht erforderlich sind.

Der Thesensteller bemerkte hierzu: „Vielleicht wird mir eingewandt, die Aufgabe, ihre Schüler zur Erfassung der an den Universitäten gelehrten Wissenschaften vorzubilden, hätten jetzt auch die anderen höheren Schulgattungen, das sei nicht mehr eine Eigentümlichkeit des humanistischen Gymnasiums. Darauf habe ich zu antworten: das Gymnasium ist von Haus aus für diesen Zweck organisiert und hat seinen Zweck im verflossenen Jahrhundert, wie die Tüchtigkeit der gelehrten Berufsarten in Deutschland bewiesen hat und beweist, wahrlich nicht schlecht erfüllt. Wenn nun die anderen höheren Schulanstalten neben den Zwecken, für welche sie ursprünglich organisiert sind, jetzt zugleich dasselbe zu erreichen suchen wollen, was das Gymnasium leistete und leistet, so ist das ihre Sache, wir machen da keine Einwendung. Das Gymnasium aber hat, durch solche Bestrebungen der realistischen Schulen unbeirrt, speziell das Ziel der Vorbereitung für Universitätsstudien im Auge zu behalten und soll nicht etwa, wie andere Anstalten, gleichermaßen der Vorbereitung auf mannigfache andere Lebenswege durch seine Organisation zu dienen bemüht sein, sondern soll seine wahrhaftig nicht kleine und leichte Aufgabe der Vorbildung für die verschiedenen Universitätsstudien möglichst gut in der Weise zu erfüllen suchen, daß es alle anderen Vorbildungsziele, die von höheren Schulen verfolgt werden können, zurücktreten läßt. Seine Stärke wird gerade in dieser Beschränkung liegen."

Der Vorsitzende bemerkte: Universitätsprofessoren hätten das rigorose Dogma aufgestellt, wer nicht auf die Universität wolle, gehöre nicht aufs Gymnasium. Diesen Satz könne er nicht unterschreiben. Viele Schüler träten in das Gymnasium ein mit der Absicht, sich zu einem Universitätsstudium vorzubereiten, erreichten aber aus verschiedenen Gründen das Ziel nicht. Für diese „armen Schächer" wolle er ein Wort einlegen. Als Kategorie freilich könne das Gymnasium sie nicht berücksichtigen, wohl aber durch Rücksichtnahme auf die einzelnen Persönlichkeiten Härten mildern.

In der nun folgenden Debatte stimmte zunächst Prof. Dr. Kropatscheck dem ersten Leitsatz entschieden zu. Auf seine Frage, ob Uhlig absichtlich nicht den allgemeinen Ausdruck „Hochschulen", sondern das Wort „Universitäten" gebraucht habe, erwiderte der Gefragte mit Ja! Andere empfahlen dagegen eine weitere Fassung der Zweck-

bestimmung des Gymnasiums, so Oberlehrer Ankel vom Lessinggymnasium in Frankfurt a. M., mit Berufung auf das Urteil des berühmten Architekten und Architektenlehrers Semper, der nach den von ihm gemachten Erfahrungen dem Gymnasium als Vorbereitungsstätte für den baumeisterlichen Beruf den Vorzug gab. Mit Rücksicht auf solche Urteile von Fachmännern sollte, meinte Ankel, das Gymnasium den Anspruch, auch für die technischen Studien eine geeignete Vorbildung zu geben, nicht fallen lassen. Ebenso schlug Gymnasialdirektor Lück von Steglitz eine erweiterte, auch die technischen Studien nicht ausschließende Fassung der These vor: man leite sonst Wasser auf die Mühle derer, welche von den auf die technische Hochschule übergehenden Gymnasial-Abiturienten Ergänzungsprüfungen forderten. Für die Uhligsche Fassung traten andrerseits Oberstudienrat Dr. Lechner von Nürnberg und Geheimrat Prof. Dr. Fries von Halle ein, indem sie auf das Wort „insbesondere" hinwiesen, das nach Fries' Meinung vielleicht durch gesperrten Druck hätte hervorgehoben werden sollen, um jede falsche Deutung auszuschließen. Ein radikales Mittel zur Beseitigung des Streitpunktes schlug Prof. Dr. Imelmann von Berlin vor, nämlich die These 1 ganz zu streichen, und auch Professor Hoffmann-Gütersloh hält dies für rätlich im Hinblick darauf, daß gerade im Westen viele Gymnasial-Abiturienten sich nicht gelehrten Studien, sondern dem Kaufmannsstande und der Industrie widmeten: diese Leute dürfe man doch nicht durch eine Zweckbestimmung, wie sie für die Gymnasien durch den Uhligschen Leitsatz aufgestellt werde, von den Toren dieser Anstalten wegweisen, ebensowenig wie die künftigen Offiziere; sonst gefährde man die Einheitlichkeit der Bildung unserer höheren Stände. Einen Mittelweg empfahl Direktor Kuthe von Parchim, der als Aufgabe des Gymnasiums bezeichnet sehen möchte, „für eine höhere, besonders wissenschaftliche Tätigkeit fähig zu machen". Als unverträglich mit dem österreichischen Standpunkt bezeichnete die Uhligsche Fassung der k. k. Landesschulinspektor von Oberösterreich Dr. Loos von Linz: habe doch der Reorganisator des österreichischen höheren Schulwesens, Bonitz, gerade die Rücksicht auf die allgemeine Bildung in den Vordergrund gestellt. Als letzter Sprecher in der Debatte erklärte Geheimrat Schrader seine volle Zustimmung zu der These, wenn das oben bezeichnete Wort hervorgehoben werde.

Der Thesensteller bemerkte abschließend: „Gegen die Sperrung von insbesondere habe ich nicht das Mindeste einzuwenden. Doch ganz mißverstanden bin ich, wenn man meint, ich wünsche alle aus dem Gymnasium ausgeschlossen, welche nicht beabsichtigen oder von den Eltern dazu bestimmt sind, ein Universitätsstudium zu ergreifen. Das wäre ja schon deshalb ganz untunlich, weil man von fast Niemand bereits in den unteren Klassen mit Bestimmtheit sagen kann, daß er zu einem solchen Studium geneigt und fähig ist. Und, wenn von einigen Seiten in der Debatte bemerkt worden ist, daß häufig Gymnasiasten zu Berufsarten übergingen, zu denen der Weg nicht durch die Universität führe, und daß sie sich da gut bewährten, so habe ich die gleiche Erfahrung ebenfalls reichlich gemacht und sie auch wiederholt als Argument gegen die verkehrte Behauptung vorgeführt, daß die Schüler, welche das Gymnasium durchgemacht haben, dadurch gewissermaßen gezwungen würden, einen gelehrten Beruf zu ergreifen. Aber ich ziehe aus der Zahl derer, die von humanistischen Schulen zu einer der sogenannten praktischen Berufsarten übergehen, keineswegs den Schluß, daß der Unterrichtsplan für das Gymnasium durch Rücksicht auf solche Schüler mitbestimmt sein müsse, sondern den: das Gymnasium macht vermöge der Ausbildung der geistigen Kräfte, die es die Schüler um seines speziellen Zweckes willen durch Beschäftigung mit sehr verschiedenen Wissensgebieten gewinnen läßt, seine Zöglinge auch für andere als die gelehrten Berufsarten tüchtig. Daß das Gymnasium allgemeine Bildung gebe, habe ich absichtlich vermieden zu sagen, wegen der Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit des Ausdrucks. Manche nehmen ihn ja tatsächlich in dem Sinn von einer umfassenden, kein wichtiges Wissensgebiet ausschließenden Bildung, wobei dann die einer Schule gemachte Zumutung,

solche Bildung zu vermitteln, einen heillosen pädagogischen Unsinn enthält. Allgemeine Bildung im Gegensatz zur Fachbildung aber gibt auch das Realgymnasium, die Realschule, die Volksschule: sie darf also nicht erwähnt werden, wo das Spezifische des Gymnasiums bezeichnet werden soll. Was die Unzulässigkeit der von mir gegebenen Zweckbestimmung für die österreichischen Gymnasien anbetrifft, so möchte ich bemerken, daß der erste Referent über das höhere Schulwesen im österreichischen Unterrichtsministerium keinen Anstoß an diesem Leitsatz genommen, sondern mir brieflich seine entschiedene Zustimmung zu den Thesen ausgesprochen hat.[1]) Einheitlichkeit der Bildung unserer höheren Stände vermag ich nicht als ein so weit wie irgend möglich zu verfolgendes Ziel anzuerkennen; vielmehr erscheint mir eine gewisse Varietät, wie sie vorhanden ist und immer vorhanden sein wird, für die Praxis des Lebens sehr ersprießlich. Rücksicht auf etwaige Attacken der Gegner des Gymnasiums endlich, wie sie hier und da in der Debatte zum Ausdruck kam, darf meines Erachtens nur soweit genommen werden, daß man Angriffe, die die öffentliche Meinung irrezuführen geeignet sind, zurückweist, dagegen nie soweit, daß man sich dadurch in der Festhaltung oder Erstrebung dessen irre machen läßt, was man als zweckmäßig für die Organisation und den Betrieb des Gymnasialunterrichts erkannt hat."

An die Diskussion des ersten Leitsatzes schloß sich die Frage, ob über ihn abgestimmt werden solle. Jäger verneinte sie mit Entschiedenheit in Rücksicht auf die Zeit, welche die Abstimmung über Sätze, zu denen mehrfache Amendements vorgeschlagen sind, zu kosten pflegt, und weil der Zweck der Diskussion ja nur sein könne, etwaige abweichende Stimmungen und Anschauungen an die Oberfläche zu treiben, und nicht der, daß bis auf den Wortlaut im Einzelnen die Meinung der Majorität festgestellt werde.

2. Der Aufgabe, die für Erfassung einer Wissenschaft notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln, dient am besten ein Unterrichtsplan, der ein Gebiet von unten auf zum Hauptarbeitsgebiet macht und zwar eines, dessen Bewältigung energische Anspannung der jugendlichen Kräfte erfordert. Durch keine noch so kunstvolle Verknüpfung der verschiedenartigen Unterrichtsstoffe unter einander kann die Wirkung solcher Lehrplangestaltung ersetzt werden.

Der erste Satz dieser These veranlaßte die Frage des Vorsitzenden, ob Jemand einen Einwand zu machen geneigt sei gegen die Worte „von unten auf". Es meldete sich Niemand, und es fand sogar die Aeußerung des Direktor Dr. Begemann-Neuruppin, auch diese Worte verdienten vielmehr durch Sperrung hervorgehoben zu werden, allseitige Zustimmung. So wurde offenbar die Organisation des Reformgymnasiums von allen Anwesenden abgelehnt. Ohne weitere Frage wurde der zweite Satz acceptiert, der keineswegs gegen eine geschickte, maßvolle (die verschiedenen Lehrfächer nicht ver-

---

1) Auch von fast allen anderen Herren, denen ich meine Thesen vor dem für die Verhandlung veranstalteten Neudruck mit der Bitte um Meinungsäußerung zuschickte, — es sind gegen vierzig — habe ich vollständig zustimmende Antworten bezüglich der ersten These (wie der meisten anderen) erhalten. Ausnehmen muß ich lediglich einen höheren Beamten der Unterrichtsverwaltung, der mir vorschlug, an Stelle der Beziehung des Gymnasiums zur Universität vielmehr folgende Zweckbestimmung zu setzen: „Das Gymnasium soll dem jungen Geschlecht die Fähigkeit vermitteln, zu den Quellen der nationalen Kultur aufzusteigen und sie selbständig auf ihren Wert zu prüfen"; — und einen bayerischen Kollegen, der meinte, daß die Abiturienten des Gymnasiums stets auch soweit vorgebildet sein sollten, um an den polytechnischen Hochschulen mit den Abiturienten der Realanstalten zu konkurrieren, und der deswegen an der einseitigen Betonung der Vorbereitung für die Universität Anstoß nahm. Unter den Beistimmenden, die in Halle nicht anwesend waren, will ich hier nur Zeller, Waldeyer, Wendt, Kruse, Kübler, — Wecklein, Markhauser, von Orterer, Gebhard in München, — Wohlrab, Bernhard, Meltzer in Dresden, — Hirzel in Ulm, H. Planck in Stuttgart, Burckhardt-Brenner in Basel nennen. U.

mengende Verknüpfung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände streitet, aber die Meinung als verkehrt bezeichnet, als ob ein solches Verfahren, das man auch Konzentration genannt hat, irgendwie Ersatz für die Konzentration der Arbeitskraft der Schüler auf ein Hauptarbeitsgebiet leisten könne.

3. Wenn das Gymnasium als das Gebiet, auf dem seine Zöglinge vorzugsweise zu arbeiten haben, das der *klassischen Sprachen* festhält, so ist dies abgesehen von dem kräfteanstrengenden und kräftebildenden Charakter dieses Unterrichtsfaches in dem engen Zusammenhang der modernen Wissenschaften und unserer gesamten Kultur mit dem griechischen und römischen Altertum begründet, sowie in der Tatsache, daß der wichtigste Schlüssel, um den Zugang zum geistigen Leben eines Volkes zu erschließen, die Kenntnis seiner Sprache ist. Und indem der Schüler sich Bekanntschaft mit dem klassischen Altertum aus den Originalen literarischer Quellen erarbeitet, wird er zugleich auf den Weg *quellenmäßiger Erkenntnis* und *wissenschaftlichen Arbeitens* geleitet.

Zu dieser These machte Geheimrat *Schrader* unter lebhafter Zustimmung die Bemerkung: „Ich beabsichtige nicht zu den Sätzen des Herrn Berichterstatters einen besonderen Abänderungsvorschlag einzubringen; ich wollte noch auf einen Punkt aufmerksam machen, der bisher in den bunten literarischen und mündlichen Erörterungen unseres Beratungsgegenstandes kaum berührt ist und jedenfalls noch nicht zu seinem Rechte gekommen zu sein scheint. Die verehrten Anwesenden wissen, mit wie unverständigem Eifer man den grammatischen Betrieb der alten Sprachen verurteilt hat, als ob diese ohne genaues Verständnis ihres sprachlichen Gerüstes überhaupt erlernt werden könnten. Es mag sein, daß man vordem die Grammatik in ihrer abstrakten Gestalt zu scharf von der lebendigen Sprache losgelöst hat; ist doch sogar in der Mitte des vorigen Jahrhunderts, nicht ohne Zustimmung, der Versuch gemacht, die Grammatik auf die formale Logik zurückzuführen! Wir wissen längst, daß beides einseitig und irrig war. Aber im Gegensatz hierzu halte ich dafür, daß im Unterricht der Gesamtbau der Sprache als der unmittelbarsten und reichsten Schöpfung des menschlichen Geistes klarer und nachdrücklicher zur Anschauung gebracht werden müßte, als dies häufig genug geschieht. Darf ich dies durch ein Beispiel erläutern, so wird nach meiner Wahrnehmung jetzt die Rede pro Murena mehr als früher im Schulunterricht behandelt. Ihre Eingangsperiode klar zu gliedern und dann wieder in ihrem einheitlichen Bau zur Auffassung zu bringen, würde dem Schüler zu einer fruchtbaren Anschauung der römischen Kunstprosa in ihrer Klarheit, Kraft und Harmonie verhelfen und ihm den Unterschied zwischen ihr und anderen Sprachen in anregender Schärfe deutlich machen. Ich hätte ebensowohl den Eingang der ersten olynthischen Rede nennen oder auf einen zusammenfassenden Vergleich der Inversionen und der sprachlichen Unregelmäßigkeiten im Horaz, auf den oft und mit Recht gerühmten Wortlaut der homerischen Verse *ὡς ὅτε Ἡρακλείον κοινῆς* u. s. w. hinweisen können. Ich rede aber zu sachverständigen Berufsgenossen, nicht zu solchen, die in ihrer Jugend die griechischen unregelmäßigen Verba nach Buttmann, die römische Syntax nach Zumpt — *nicht* gelernt haben. Eine einfache Bemerkung des Lehrers, schon ein ausdrucksvolles Vorlesen solcher Stellen wird nicht nur die Phantasie und selbst das Gemüt der Schüler fruchtbar bewegen, sondern ganz von selbst ihnen Achtung vor der sprachlichen Kunst und Schönheit der Alten einflößen, und dieses wollte ich eben empfohlen haben."

Der *Thesensteller* fügte zu diesen Worten die von stürmischer Heiterkeit begleitete Zitierung eines in der jüngsten Zeit von einem Realschuloberlehrer (Dr. Thomä in Elberfeld) getanen Ausspruchs, der zeigt, in welchem Abgrund des Unsinns Jemand infolge stockblinden Reformeifers bei Taxierung des Wertes geraten kann, den die auf Erlernung der Sprache gegründete Lektüre der Originale ausländischer Werke hat:

„Das Lesen des Urtextes von fremdsprachlichen Literaturwerken ist unwirtschaftlich und bedeutet eine Vergeudung nationaler Kraft".

4. Keineswegs aber soll mit der Bezeichnung des klassischen Unterrichts als Hauptarbeitsgebietes der Gymnasiasten der hohe Wert geleugnet werden, den andere Lehrfächer für die vom Gymnasium zu lösende Aufgabe haben: besonders die Mathematik und Unterrichtsgegenstände, welche die Gabe der sinnlichen Beobachtung auszubilden vermögen, bieten wichtige Ergänzungen dessen, was das Lateinische und das Griechische für die dem Gymnasialzweck entsprechende Entwicklung der Geisteskräfte der Schüler zu leisten im Stande sind.

Uhlig bemerkte, in einem ihm zugegangenen Schreiben vermisse ein Kollege bei dieser These die Nennung der allen Schulen gemeinsamen, sogenannten ethischen Fächer, Religion, Deutsch, Geschichte. Sie seien nicht besonders erwähnt, da es sich auch hier um die spezielle Aufgabe des Gymnasiums, zu den verschiedenen Universitätsstudien vorzubereiten, handele. Mit Rücksicht hierauf seien die Mathematik und die Fächer, welche die Gabe der Beobachtung durch die Sinne auszubilden vermöchten, hervorzuheben gewesen. Geheimer Medizinalrat Waldeyer habe, im Übrigen mit den Thesen völlig einverstanden, den Wunsch ausgesprochen, daß neben der Mathematik auch die Physik erwähnt werden möchte. Indes die vorliegenden Worte bezögen sich ja auch auf sie, die mathematische und die experimentelle Physik. Außer der letzteren und der Naturbeschreibung sei bei den Worten über Ausbildung der sinnlichen Beobachtung besonders an den Zeichenunterricht gedacht, dessen Wirkungskraft in dieser Richtung nicht hoch genug zu schätzen sei. — Der Vorsitzende fügte unter lauter Beistimmung hinzu, der Vorwurf, das Gymnasium sei blind gegen den Wert jener Fächer, es züchte nur Philologen, sei — mit Erlaubnis zu sagen — dummes Geschwätz. Übrigens erfolgte auch gegen diese These keinerlei Einwendung.

5. Der Aufgabe des Gymnasiums widerstreitet es durchaus, sich mit dilettantischem Treiben und Wissen der Schüler zu begnügen. Was in ihm durch den klassischen Unterricht erzielt werden soll, kann nur erreicht werden, wenn die Gymnasiasten so weit in ihren sprachlichen Kenntnissen gefördert werden, daß sie eine gewisse Selbständigkeit und Fertigkeit im Verständnis der Schulschriftsteller gewinnen.

6. Das hierzu erforderliche Einleben in die von den neueren so stark abweichenden alten Sprachen, das zugleich für die Verstandesentwicklung, insbesondere für Klärung der Begriffe, wertvoll ist, wird am sichersten durch Uebungen in Anwendung des Lateinischen und Griechischen, die auf allen Stufen vorzunehmen sind, erreicht.

Der Vorsitzende schlug vor, diese beiden Thesen zusammen zu behandeln. Der Thesensteller bemerkte zur Begründung: eine Warnung vor dilettantischem Treiben im Gymnasialunterricht scheine ihm heutzutage durchaus nicht unnötig; es nehme zweifelsohne bedenklich zu. Ein Beweis dafür seien unter Anderem die wie Pilze aus der Erde schießenden und offenbar doch auch viel benutzten Präparationshilfen, die dem Schüler auch all das in den Mund schmierten, was er durch eigene Bemühung finden könne und solle, und insofern noch schlimmer als die Benutzung von deutschen Übersetzungen wirkten, weil sie den Schülern vorsagten, was sie dem Rechenschaft fordernden Lehrer zu antworten hätten. Lehrer, welche den Gebrauch solcher Hilfsmittel gestatteten oder gar empföhlen, schienen vergessen zu haben, welchen erziehlichen Wert gerade die Anstrengung habe, mit der sich der Schüler das Verständnis der antiken Schriftsteller zu erarbeiten habe, und daß die Lektüre dieser bei richtigem Verfahren auch deswegen wesentlich wertvoller für die Entwickelung seiner geistigen Fähigkeiten sei, als die Lesung französischer und englischer Werke, weil einen antiken Autor sprachlich und sachlich zu verstehen ungleich mehr Schwierigkeiten mache. Man klage darüber, daß man an die

Zöglinge der Gymnasien zu hohe Anforderungen stelle, Klagen, die mit den Leistungen früherer Generationen stark kontrastierten; und offenbar eine Wirkung jener Klagen sei das Streben, es den Schülern immer noch leichter und leichter zu machen. Solle aber das Gymnasium wirklich auch weiterhin die ihm zufallende erziehliche Aufgabe lösen, so sei es höchste Zeit, daß man daran denke, es seinen Zöglingen wieder schwerer zu machen. — Nr. 6 enthalte einen Satz, dessen Begründung ausführlich in Bremen vom Kollegen Müller-Blankenburg und Anderen gegeben worden sei und mit dessen Inhalt erfreulicherweise auch Leiter und Lehrer des Goethegymnasiums übereinstimmten. Bei Sprachen, die der deutschen in Syntax und Wortbedeutung ungleich näher stünden, den modernen Kultursprachen, sei vielleicht das Kennen nicht so eng mit dem Können verbunden; bei den altklassischen Sprachen dagegen sei beides eng mit einander verknüpft. Wenn das Verständnis lateinischer Autoren im Allgemeinen leichter falle und auch nach der Schulzeit noch vielen, die sich nicht ex officio mit ihnen zu beschäftigen hätten, besser gelinge, als das Verstehen griechischer Schriftsteller, so scheine das eine Wirkung nicht bloß von dem früheren Beginn und der längeren Dauer des Lateinbetriebs, sondern auch davon, daß die Anwendung des Lateinischen auf den Schulen sehr viel mehr als die des Griechischen geübt werde; an sich sei die griechische Sprache für den Deutschen keineswegs schwieriger als die lateinische und eine Demosthenische Periode nicht schwerer zu verstehen als eine Ciceronianische. Auch sei durchaus falsch, was man hier und da höre, daß den Schülern lateinische und griechische Übungen diese Sprachen verekeln müßten. Freilich, wenn sie unvermögend seien, sie zu leisten, treffe das zu, aber nicht, wenn sie in planmäßiger Weise dazu angeleitet würden; ja Schülern, deren Fähigkeit hierzu allmählig erstarkt sei, machten solche Übungen erfahrungsgemäß Freude, insbesondere die freie Anwendung der antiken Idiome. — Daß das Einleben in die alten Sprachen auch für Klärung der Begriffe eine entschiedene Bedeutung habe, sei nur im Nebensatz gesagt, aber nicht nebensächlich. Überzeugend habe darüber unter Anderen der Philosoph Fichte gesprochen.

Direktor Kuthe-Parchim sprach sich mit Bezug auf These 6 gegen Übersetzungen ins Griechische auf der obersten Stufe aus; die zweite antike Sprache dürfe nicht nach der Ostermann-Wesener-Methode betrieben werden. In Prima gebe Gewißheit über Festigkeit des grammatischen Fundaments die sprachliche Analyse bei der Lektüre. Zugleich empfahl Redner, in Tertia möglichst bald mit der Lektüre des Xenophon zu beginnen. — Direktor Thumser von Wien und Direktor Schneider von Friedeberg in der N. M. erklärten dagegen an den griechischen Schreibübungen zur Unterstützung der Lektüre bis obenhin festzuhalten. Letzterer sprach zugleich sein Bedauern aus, daß nach den neueren preußischen Bestimmungen die Benützung des Lexikons bei der griechischen Prüfungsarbeit ausgeschlossen sei: diese Benutzung sei keineswegs eine unfruchtbare Arbeit für die Schüler, sondern fordere bildende Erwägungen; so sei es denn auch ganz am Platz zu prüfen, wie der Examinand das Lexikon zu gebrauchen verstehe. — Rektor Muff-Pforta sprach sich, auf diese Frage eingehend, doch für das von der preußischen Unterrichtsverwaltung erlassene Verbot aus, da durch das Examen zugleich festgestellt werden solle, ob die Prüflinge sich eine ausreichende Kenntnis griechischer Wörter und ihrer Konstruktionen erworben hätten. Hingegen tritt er für eine andere Erleichterung der griechischen Abiturientenarbeit ein: es empfehle sich, den Examinanden den griech. Text gedruckt in die Hand zu geben. — Prof. Kropatscheck-Berlin fände es bedenklich, wenn man den griechischen Unterricht inbezug auf grammatische Fundamentierung, wie sie durch die Uebungen in der Anwendung der Fremdsprachen geschaffen werde, wesentlich anders behandeln würde als den lateinischen: je ungründlicher die grammatischen Kenntnisse seien, desto unsicherer und langsamer schreite die Lektüre vor. Der Betrieb des Griechischen dürfe nie auf das Niveau herabsteigen, auf dem sich der von modernen Fremdsprachen bewegen dürfe. — Direktor Dr. Schweikert von München-Gladbach hob hervor, daß die Folgen der früheren Lehrpläne in Preußen

zur Genüge bewiesen hätten, wohin man mit dem Verbot der griechischen Schreibübungen komme. — Der Thesensteller wies in einem Schlußwort darauf hin, daß er unter Nr. 6 nur gesagt habe, das Einleben in die alten Sprachen werde „am sichersten" durch Anwendung des Lateinischen und Griechischen erreicht. Dies aber sei allerdings seine feste Überzeugung, die sich auf Erfahrungen ohne und mit solchen Übungen gründe. Bei der letzteren Praxis komme man tatsächlich in der Lektüre ungleich rascher vorwärts, weil nicht so häufig durch die Notwendigkeit elementarer grammatischer Erörterungen gehemmt. Auch fortgesetzte grammatische Repetitionen könnten nicht das Gleiche, wie die Übungen leisten: sie seien nicht bloß langweilig, sondern vermöchten niemals in gleichem Maße das Hineindenken in die alten Sprachen zu vermitteln. Was die griechische Abiturientenarbeit betrifft, so stimmte der Thesensteller dafür, daß den Examinanden die Bedeutung seltener Wörter mitgeteilt, die Benutzung eines Lexikons aber nicht gestattet werde, zumal gewiß sehr selten alle das gleiche Lexikon besäßen; ferner pflichtete er Muff darin bei, daß den Abiturienten der Text nicht diktiert, sondern gedruckt oder autographiert in die Hand gegeben werden sollte. — Der Vorsitzende endlich faßte das Ergebnis der letzten Diskussion in der, wie er hervorhob, fach- und sachkundigen Versammlung dahin zusammen, daß sich kein Widerspruch gegen die Notwendigkeit von Übungen in der Anwendung der antiken Sprachen erhoben habe und nur über das Maß dieser Exerzitien im griechischen Unterricht eine gewisse Meinungsverschiedenheit herrsche. Übrigens sei zu bedenken, daß das Übersetzen aus der eigenen Sprache in die antiken abgesehen von der dadurch der Lektüre geleisteten unentbehrlichen Unterstützung ganz besondere Bildungselemente enthalte, da es ja nichts anderes sei, als die Vergleichung der Denkweise zweier ganz verschiedener Völker und zweier weit von einander entfernter Zeitalter; das Übersetzen ins Französische oder Englische sei insofern weniger bildend, als es sich dabei um Völker und Sprachen der Gegenwart handle, die uns psychologisch so viel näher stünden.

7. Einengung des Griechischen, die es unmöglich macht, daß die Schüler einen dauernden geistigen Gewinn von diesem Unterricht davontragen, trifft den Lebensnerv des humanistischen Gymnasiums, und nicht anders wirkt es, wenn die allgemeine Verpflichtung der Schüler zur Teilnahme am griechischen Unterricht aufgehoben wird. Er ist ein unersetzlicher Bestandteil des Gymnasiallehrplanes, wie dieser sich im Laufe des verflossenen Jahrhunderts herausgebildet und durch reiche Erfahrung bewährt hat. Das Griechische ist es, das dem Gymnasium sein eigenartiges Gepräge gibt, und ihm gebührt deswegen dort nicht nur eine gesicherte, sondern eine bevorzugte Stellung.

Bei Verlesung dieser These accentuierte Uhlig die Worte: „wie dieser sich im Verlaufe des verflossenen Jahrhunderts herausgebildet und durch reiche Erfahrung bewährt hat", mit Rücksicht auf die Einwendungen derer, die gern darauf pochten, daß früher das Griechische nicht obligatorisch gewesen sei. Daß dies anders geworden, sei eben ein großer Fortschritt in der Organisation der deutschen Gymnasien und die, welche den griechischen Unterricht wieder fakultativ gemacht sehen möchten, dienten nicht dem Fortschritt, sondern der Reaktion. Zugleich wies der Thesensteller auf den groben Widerspruch, die unbegreifliche Unlogik hin, die darin liegen würde, wenn jetzt die Eigenart des Gymnasiums stärker betont werden solle und man das Fach, das ihm vor Allem sein eigenartiges Gepräge gebe, zu einem Freifach machen würde. Den Ausdruck, dem Griechischen gebühre im Gymnasium eine bevorzugte Stellung, erklärte Uhlig nicht vom Verhältnis zum Lateinischen gebraucht zu haben. Jedenfalls dürfe nach seiner Ansicht nicht von einer quantitativen Bevorzugung des Griechischen im Ganzen gegenüber dem Latein die Rede sein, sondern nur darüber könne gesprochen werden, ob die Zahl der griechischen Stunden in den obersten Klassen nicht größer sein solle als die der lateinischen.

Geheimrat Dr. Fries-Halle findet den Ausdruck „bevorzugte Stellung" doch aber recht mißverständlich; zur Eigenart des Gymnasiums gehöre auch das Gymnasiallatein, das ein anderes sei, als das des Realgymnasiums, und dieses zu wahren, sei gleichermaßen wichtig wie die Erhaltung des obligatorischen Griechisch. — Auch Direktor Aly-Marburg tritt für unverminderte Wertschätzung und Ausdehnung des Lateinischen ein, entgegen der Forderung, die v. Sybel in der sonst so überaus beifallswerten Schrift ausgesprochen, daß das Lateinische und Griechische im Gymnasialbetrieb den Platz tauschen sollten. Ebenso warnt er vor einer anderen Neuerung, mit Homer den Anfang zu machen. Einzelne Versuche unter besonderen Umständen könnten ja wohl nicht mißglücken; aber etwas anderes sei amtliche Einführung der Methode in eine geringere oder größere Zahl von Anstalten; auch Geheimrat Lahmeyer habe sich nach seinen Lehrerfahrungen an der Ahrensschen Anstalt jüngst in Kassel sehr skeptisch ausgesprochen. Aly's Ceterum censeo ist: quieta non movere. — Rektor Muff-Pforta meint, es genüge, die gesicherte Stellung des Griechischen zu fordern. Daß diese allerdings, der obligatorische Charakter des Lehrfaches, eine unerläßliche Bedingung für das Gedeihen der humanistischen Schulstudien sei, führt er in beredten, von lebhaftem Beifall begleiteten Worten aus. — Uhlig ist damit einverstanden, daß der Ausdruck in der These, um Mißverständnis zu vermeiden, laute: „dem Griechischen gebührt deswegen im Gymnasium nicht nur eine geduldete, sondern eine völlig gesicherte Stellung." — Direktor Thumser-Wien schlägt vor: „eine nicht nur gesicherte, sondern gleich dem Latein bevorzugte Stellung." — Oberstudienrat Lechner-Nürnberg meint, daß das Epitheton „gesichert" genüge. — Direktor Kuthe-Parchim bemerkt, in der „Monatschrift für höhere Schulen" sei gesagt, daß für das Griechische nur eine Elite von Lehrern zu verwenden; es sei aber doch bedenklich, in dieser Weise zwei Kategorien von altphilologischen Lehrern zu schaffen und nur die eine zum griechischen Unterricht zuzulassen; hoffentlich habe Uhlig nicht dies mit dem Ausdruck „bevorzugt" sagen wollen. Was der Interpellierte verneinte.[1]) — Endlich äußerte sich Prof. Kropatscheck-Berlin in ähnlichem Sinne, wie Aly, gegen weiteres Experimentieren, den Beginn mit Homer, die Rollenvertauschung zwischen Latein und Griechisch. Man lasse die Gymnasien nun endlich einmal für eine gute Reihe von Jahren in Ruhe. Um das quieta non movere auch griechisch auszudrücken: ἀκίνητον γὰρ ἄμεινον!

Hierauf ließ der Vorsitzende eine halbstündige Pause eintreten.

Nach Wiedereröffnung der Verhandlungen machte er den Vorschlag, die Diskussion der noch übrigen Thesen Uhligs, die speziellere Fragen beträfen, zu unterlassen zu dem Zweck, um noch Zeit zu gewinnen erstens für das Anhören der Begründung desjenigen Leitsatzes, den Dr. Brandt über die Bedeutung des Griechischen für die künstlerische Erziehung aufgestellt habe (von dessen Diskussion allerdings abgesehen werden müsse), und zweitens für den von Herrn Rektor Seeliger-Zittau angebotenen Vortrag über die philosophische Propädeutik. Da die Versammelten damit einverstanden waren, gab Uhlig nur noch einige kurze Erläuterungen zu den folgenden Sätzen:

8. Es ist sehr wünschenswert, daß zum Zweck einer umfänglicheren autoptischen Kenntnisnahme griechischer Literaturwerke auch an den Anstalten, die dem Griechischen sechs Jahreskurse geben, eine Vermehrung der wöchentlichen Stunden über sechs hinaus wenigstens in den Primen stattfindet.

9. Die griechischen Kenntnisse der Schüler sind zugleich zur Förderung des übrigen Unterrichts zu verwerten und haben vielfach dessen Aufgabe und Betrieb mit zu bestimmen. Auch aus diesem Grunde ist es nicht zweck-

---

[1]) Womit ich aber nicht leugnen wollte, daß es bei dem gegenwärtigen Kampf für Wahrung des Griechischen durchaus angezeigt ist, soweit möglich, nur besonders tüchtige, anregende Lehrer für dieses Lehrfach zu verwenden. U.

mäßig, wenn man die Zahl der Jahreskurse für das Griechische verringert und es erst in den oberen Klassen beginnt.

10. Für den Religionsunterricht ergibt sich, wenn alle Schüler am griechischen Unterricht teilnehmen, der nicht genug zu schätzende Gewinn, daß die Urkunden der christlichen Glaubens- und Sittenlehre zu einem guten Teil in der Ursprache gelesen werden können.

11. Der Unterricht in der neueren deutschen Literatur gewinnt an wissenschaftlicher Vertiefung, wenn die Schüler manche griechische Werke im Original kennen lernen, welche wesentlichen Einfluß auf die Entwicklung unserer Nationalliteratur gehabt haben, wie denn auch im griechischen Unterricht auf die von griechischer Poesie beeinflußten deutschen Dichtwerke Bezug zu nehmen ist.

12. Aber auch die Einsicht in manche Erscheinungen der deutschen Sprache kann durch Beziehung auf die griechische gefördert werden. Und für die Bildung des deutschen Ausdrucks, zu der alle wissenschaftlichen Lehrfächer beizutragen haben, ist bei richtigem Betrieb die Uebersetzung aus dem Griechischen, ebenso wie die aus dem Lateinischen, in hohem Grade wirksam.

13. Der lateinische Unterricht, zu dessen wichtigen Aufgaben es auch gehört, dem Griechischen eine sichere Grundlage zu schaffen, hat andrerseits an diesem dann eine feste und zu vollständiger Erfüllung seines Zweckes unentbehrliche Stütze. Er gestaltet sich neben dem Griechischen ganz wesentlich anders als ohne Griechisch, von dem Semester an, in dem die Schwestersprache hinzutritt, bis zu den Jahren, in denen lateinische Schriftsteller gelesen werden, deren völliges Verständnis an Kenntnis ihrer griechischen Vorbilder gebunden ist.

14. Das enge Verhältnis, das die römische mit der griechischen Literatur und die neuere deutsche mit den beiden antiken verknüpft, empfiehlt für die altklassische Lektüre einen den üblichen Kanon der Schulschriftsteller etwas erweiternden Plan, dessen Ausführung es ermöglichen würde, diese Beziehungen in weiterem Umfange zur Kenntnis der Schüler zu bringen.

15. Der Unterricht in den an Gymnasien gelehrten modernen Fremdsprachen kann und soll gleichfalls aus dem griechischen Unterricht Nutzen ziehen, bei sprachlichen wie bei literarhistorischen Betrachtungen.

16. Sehr wesentlich wird ferner der geschichtliche Unterricht durch den griechischen unterstützt: erst durch diesen erhält die Kenntnis der Schüler von griechischer Geschichte urkundlichen Charakter; und zugleich können dieselben für ihr gesamte Geschichtsauffassung und ihre Vorstellung von Geschichtsforschung aus der Lektüre griechischer Historiker und Redner reiche Förderung gewinnen.

17. Es ist empfehlenswert, in geschichtlichen Lehrstunden der oberen Klassen über den Kreis der Literaturstücke hinaus, die im altsprachlichen Unterricht kennen gelernt werden, Kenntnis von griechischen wie lateinischen urkundlichen Belegen für Ereignisse und Zustände zu geben; doch ist dies nur an den Gymnasien ausführbar, die dem oberen Kurs in der alten Geschichte mehr als ein Jahr widmen.

18. Die Hilfe, die das Erlernen der griechischen Sprache dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, sowie dem späteren Studium der exakten Wissenschaften und der Medizin, durch die damit erreichte Fähigkeit des sprachlichen Verständnisses zahlreicher Kunstausdrücke bietet, ist mehrfach stark überschätzt, aber auch unterschätzt worden. Recht wünschenswert bleibt es doch immer, daß die unendlich vielen dem Griechischen entlehnten Bezeichnungen solchen, die sie gebrauchen, nicht bloß in ihrer sachlichen Bedeutung klar sind.

19. Von ganz hervorragender Wichtigkeit endlich ist der griechische Unterricht für die philosophische Propädeutik, die auf den Gymnasien nicht bloß

in Verbindung mit der Lektüre philosophischer Schriften Ciceros und Horazischer Dichtungen zu treten hat, sondern noch ungleich höhere Förderung aus der Lesung Platonischer Dialoge empfängt.

20. Auch kann und soll diese Propädeutik im Gymnasium in einem Teil der ihr zur Verfügung stehenden Zeit die Aufgabe lösen, mit einem Ueberblick über die Entwicklung der griechisch-römischen Philosophie den Schülern eine Vorstellung von den Hauptrichtungen des philosophischen Denkens zu geben und dabei zugleich die von den Griechen geschaffenen und von uns im Original oder in lateinischer Uebersetzung angenommenen philosophischen Kunstausdrücke zu erläutern.

Zu Nr. 8 gab der Thesensteller an, in welchen deutschen Staaten der Gymnasiallehrplan über 6 wöchentl. griechische Stunden auf verschiedenen Stufen hinausgehe oder wenigstens den einzelnen Anstalten darüber hinauszugehen gestatte. Die Thesen 9—20 hätten den Zweck zu zeigen, wie das einzige dem Gymnasium eigentümliche Unterrichtsfach auch für fast alle anderen Lehrgegenstände dieser Anstaltsgattung von Bedeutung sei und auf deren Betrieb einzuwirken habe, weswegen, wenn der Betrieb des Griechischen auf die obersten Stufen verschoben werde, daraus zugleich Schaden für die anderen Fächer erwachse. Betreffs des 19. und 20. Satzes wurde bemerkt, daß hier keineswegs beabsichtigt sei, die gesamte Aufgabe der philosophischen Propädeutik zu bezeichnen, sondern nur das, was dem Gymnasium bei diesem Unterrichtsgegenstand eigentümlich sein solle.[1] Abschließend aber fügte Uhlig noch folgende Bemerkung hinzu: „Vielleicht ist von Diesem und Jenem in der Aufzählung dessen, was die Eigenart der humanistischen Schulen ausmacht, die Erwähnung des Idealismus vermißt worden, von dem vielfach gesagt worden, daß er durch den Gymnasialunterricht in hervorragendem Maße geweckt werde. Und zweifellos: die nähere Bekanntschaft mit so idealen Persönlichkeiten und Anschauungen, wie die großenteils sind, mit denen verständnisvolle Lektüre griechischer Schriftwerke die Schüler vertraut macht, und die ästhetische Erhebung, die die Beschäftigung mit griechischer Poesie zu geben vermag, sind in hohem Grade geeignet, in den Seelen der Jugend Idealismus zu wecken und zu nähren; auch daß der griechische Unterricht, wie man gesagt hat, keinen Marktwert hat, sondern höheren Zwecken dient, mag bei manchen Schülern zu solcher Wirkung beitragen. Trotzdem habe ich von dieser Seite des Lehrfaches in meinen Thesen ganz abgesehen, da in der gleichen Richtung zu wirken jede Schulgattung berufen und durch mehrere allen gemeinsame Lehrfächer sehr wohl befähigt ist, von mir aber das dem Gymnasium Eigentümliche herauszustellen war, und noch aus einem anderen Grunde: weil Niemand bei Ueberlegung sich verhehlen kann, daß für Weckung des Idealismus zwar sehr wichtig auch der Unterrichts**stoff**, aber doch noch wichtiger die Art ist, wie er gelehrt wird, und weil

---

1) Freund Jäger hat scherzhaft die Absetzung der Diskussion meiner Thesen 8—20 von unserem Programm mit dem bethlehemitischen Kindermord verglichen. Ich habe selbst von ganzem Herzen um der noch übrigen Verhandlungsgegenstände willen dem Morde zugestimmt, verhehle aber nicht, daß ich nicht aus Egoismus, sondern wegen der darin behandelten nicht unwichtigen Punkte ein Wiederaufleben wenigstens einiger dieser Thesen auf der nächstjährigen Versammlung wünsche. Ich weiß aus den mir zugegangenen brieflichen Beurteilungen der Sätze, daß ich von nicht wenigen Seiten auf volle Zustimmung auch bezüglich Nr. 8—20 rechnen kann; aber vielleicht erhebt sich doch gegen Dieses und Jenes von anderer Seite Widerspruch. Ein Korrespondent schrieb mir in Betreff von Nr. 15, daß die hier gestellte Forderung jedenfalls nicht durchgeführt werden könne, weil künftighin an Gymnasien auch solche Lehrer angestellt werden könnten, welche nie Griechisch gelernt hätten. Die Antwort hierauf würde mir allerdings nicht zweifelhaft sein. Ein Mann ohne griechische Kenntnisse erscheint mir schon als Lehrer für die exakten Wissenschaften an einem Gymnasium sehr bedenklich, aber als neusprachlicher ebenso wie als Geschichts- oder Deutschlehrer geradezu unzulässig. U.

der klassische Unterricht ebenso wie der Religions-, der Geschichts- und der deutsche Unterricht unter Umständen nicht eben viel zur Lösung dieser Aufgabe leistet. Doch mag man darüber streiten, wie groß die Einbuße an Idealismus da ist, wo das griechische Gymnasium nicht aufrecht erhalten worden; sicher erleidet die geistige Kultur einer Nation, wo das geschieht, einen anderen schweren Verlust. Eine starke Verminderung des historischen Sinns, des Verständnisses der Gegenwart aus der Vergangenheit und der wissenschaftlichen Tüchtigkeit auf verschiedenen Wissensgebieten ist hier eine unausbleibliche Folge. Und so treten die Verteidiger des humanistischen Gymnasiums nicht bloß für eine Institution ein, die ihnen persönlich lieb geworden, sondern sie dürfen sich bewußt sein, zugleich ein hochwichtiges Interesse der Wissenschaft und der nationalen Bildung zu vertreten."

Nach der lauten Zustimmung, die diese Worte begleitete, erteilte der Vorsitzende Herrn Oberlehrer Dr. **Paul Brandt** von Bonn das Wort zur Begründung seiner These:

Künstlerische Erziehung, die heute so vielfach gefordert wird, bedeutet allgemein: Pflege lebensvoller Anschauung. Ein vorzügliches Mittel hierzu besitzt das Gymnasium in dem seine Eigenart bestimmenden Studium der griechischen Sprache und Literatur. Insbesondere erschließt die homerische Poesie das Verständnis für die bildende Kunst der Griechen, welche noch heute vorbildlich ist, nicht als Muster für unmittelbare Nachahmung, sondern als Typus einer nationalen Kunst.

In ihrer Begründung bemerkte der Autor dieser These folgendes. Er vermisse in den Uhligschen Thesen, welche die Stellung und den Besitzstand des Gymnasiums sonst nach allen Seiten hin fest bestimmten, einen Hinweis auf die Bedeutung des Griechischen für die künstlerische Erziehung. Die auf eine solche zielende Bewegung, welche von Männern wie Konrad Lange und Alfred Lichtwark getragen, sich zu dem ersten deutschen Kunsterziehungstage vom 28. und 29. Sept. 1902 verdichtet habe, sei augenblicklich Mode, aber nicht um dessentwillen, sondern aus dem eigenen Recht des Gymnasiums heraus sei eine Stellungnahme zu dieser Frage erwünscht. In Dresden habe man s. Z. das Problem auf breitester Grundlage, auf dem der Volksschule, in Angriff genommen, wodurch von vornherein die Rücksicht auf das Gymnasium ausgeschlossen gewesen sei, aber interessant sei der Nachweis, daß auch diese Bewegung in ihrer Konsequenz das Griechentum fordere. Dort sei das Wort gefallen: „Wir müssen unsere Jugend hineinleiten in die Bahnen der Denkweise Goethes: Mein Anschauen ist ein Denken und mein Denken ist ein Anschauen". Warum nenne Schiller Goethe einen in die nordische Welt hineingeborenen griechischen Geist? Um eben dieser Denkweise willen; eben darum auch ruhte, nach desselben Schillers Wort, Goethes Blick so klar und rein auf den Dingen. Und wie stehe Goethe zu dem typischen Vertreter des Griechentums, zu Homer? Dessen Werk trage ihm „die unsterblichen Züge der Mutter Natur", und praktisch habe er sich mit „Hermann und Dorothea" als letzter aber auch als glänzendster in die Reihe der Homeriden gestellt. Auch die Dresdener Tagung habe eine Tendenz gegen das Griechentum nicht hervorgekehrt; im Gegenteil habe der Vorsitzende Geheimrat Dr. von Seidlitz sich auf ein Wort H. St. Chamberlains berufen, wonach das Griechentum nur darum eine so überschwänglich reiche Blüte des Menschengeistes darstelle, weil seine gesamte Kultur auf einer künstlerischen Grundlage ruhe. Wenn daher der Gymnasialverein zu dieser Frage seinerseits das Wort ergreife, so übe er damit nicht bloß ein Recht, sondern auch eine Pflicht. Auch um der künstlerischen Kultur unseres Volkes willen müsse das Gymnasium am Griechischen festhalten.

Der Nachweis nun, daß die griechische Sprache einen künstlerischen plastischen Charakter trage, würde einen ausführlichen Vortrag erfordern; nur einige Punkte könnten kurz angedeutet werden, die bei Homer noch erhaltene räumliche Bedeutung des

Kasus, der Reichtum an Präpositionen, welche ursprünglich als Adverbia des Raumes gedacht, auch wo sie logische Funktionen zu übernehmen hätten, ihre Natur nicht verleugneten, die Plastik der mit mehreren Präpositionen zusammengesetzten Verba, die Anschaulichkeit der homerischen Gleichnisse. Aber alles dies sei nur ein Vorspiel; das höchste bleibe doch die poetische Schöpfung der olympischen Götterwelt, welche ihrer plastischen Gestaltung um ein halbes Jahrtausend vorangeeilt sei, aber ohne die ein Verständnis der letzteren nicht möglich sei. Einem unfruchtbaren Klassizismus jedoch solle nicht das Wort geredet werden. Schon die heute gewonnene Einsicht in ihre historische Entwickelung habe den von dem Klassizismus vorausgesetzten Begriff der Einheit der griechischen Kunst zerstört. Vorbildlich aber bleibe die griechische Kunst durch die Kraft, mit der der Grieche seine innere Welt dem nationalen Geist entsprechend zum Ausdruck gebracht habe, und insofern sei sie typisch für jede nationale Kunst. Auf die aus der These sich ergebenden praktischen Fragen erklärt Redner diesmal nicht eingehen zu können, die müßten für später vorbehalten bleiben; heute erbitte er nur die prinzipielle Zustimmung der Versammlung zu dem Satz, daß das Griechische auch deshalb dem Gymnasium erhalten bleiben müsse, weil es ein wichtiger Faktor der künstlerischen Erziehung der deutschen Jugend sei.

Die Beistimmung fand durch Beifallsäußerungen der Anwesenden und Worte des Vorsitzenden deutlichen Ausdruck. Sodann hielt Rektor Dr. Seeliger von Zittau seinen Vortrag über den philosophischen Unterricht am Gymnasium.

Für die pädagogische Abteilung der bevorstehenden Philologenversammlung ist ein Vortrag über die Wiederbelebung der philosophischen Propädeutik von einem auf diesem Gebiete hervorragend bewährten Fachmann, Professor Höfler in Wien, angemeldet worden. Und wer in den letzten Jahren die Literatur über diese Frage in Zeitschriften und Einzelschriften verfolgt hat, der weiß, daß dieses Thema gegenwärtig an der Tagesordnung ist. So könnte es überflüssig erscheinen, auch noch in dieser Versammlung davon zu reden. Indessen der 19. und 20. der uns vorgelegten Sätze gestatteten uns nicht einmal, an der philosophischen Propädeutik vorüberzugehen, und die Eigenart unserer Vereinigung legt es uns nahe, von unserem Standpunkte aus eine Frage kurz zu behandeln, die alle höheren Schulen angeht, zumal bei dem gegenwärtigen Eifer auf pädagogischem Gebiete sich alsbald eine Fülle von Vorschlägen ergießt, die dann wiederum eine nüchterne Prüfung und Sichtung erfordern. Ich selbst brauchte nicht erst von außen zum Nachdenken über das neu zu belebende Unterrichtsfach angeregt zu werden, da ich schon seit längerer Zeit in Prima philosophische Propädeutik erteile, wozu die sächsische Lehrordnung wenigstens die Möglichkeit bietet.

Ich denke aber nicht daran, der Versammlung eine These mit dem kategorischen Inhalt zu empfehlen: jedes deutsche Gymnasium hat die philosophische Propädeutik als Pflichtfach in seinen Lehrplan einzustellen, wenn anders es den Anspruch auf Titel und Rang eines Gymnasiums erheben will. Man mag doch endlich aufhören, Lieblingswünsche, wie Kunstunterricht, Biologie, Philosophie, Hygiene, Gesetzes-, Verfassungs- und Volkskunde u. s. w., der Gesamtheit aufdrängen zu wollen, sich vielmehr freuen, wenn einzelne Schulen sich noch ein Besonderes vorbehalten, je nach Bedürfnis und Neigung. Das was? bedenke; mehr bedenke das wie? Darum habe ich mir die Frage so gestellt: Wenn in einer Schule Unterricht in philos. Propädeutik erteilt wird, wie ist er am besten nach meiner Erfahrung und meiner Einsicht zu erteilen? Dabei kann allerdings das „was?" innerhalb des Faches nicht umgangen werden, da die Auswahl des Stoffes die Art der Behandlung entscheidet, ja schließlich muß ich doch auch von der Existenzfrage meinen Ausgangspunkt nehmen.

Denn auch Freunde der Philosophie unter uns beschränken sich auf die Forderung, allen Unterricht in den oberen Klassen „philosophisch" zu erteilen und sehen einen Vorzug des Gymnasiums darin, daß es die philosophische Behandlung seines Lehrstoffs zuläßt. Sie fassen dabei „philosophisch" im weitesten Sinn: cum minime videmur, tum maxime philosophamur — und wünschen im Grunde weiter nichts, als eine tiefere Behandlung des Lehrstoffs nach seinem inneren Zusammenhang und nach „allem was uns dazu verhilft den Sinn des Lebens und vornehmlich unser eigenes Wesen denkend zu erfassen", dies ganz besonders mit ethischer Wirkung. Gewiß haben sie recht, wenn sie davor warnen, Stoff auf Stoff zu häufen ohne das geistige Band, und wenn sie es zur Hauptaufgabe der humanistischen Bildung machen, den Menschen in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen und sittlich erziehend auf die Schüler zu wirken. An solchen philosophischen Elementen ist ja gerade der Lehrstoff des Gymnasiums reich genug. Indessen die Philosophie als Wissenschaft redet doch ihre eigne Sprache, und wer seine Schüler befähigen will, ein philosophisches Werk zu lesen und zu verstehen, oder auch nur auf die philosophischen Kollegien der Universität vorbereiten möchte, kann sich mit solchem „Philosophieren" nicht begnügen.

Vielleicht aber genügt es, diese „Philosophie im engeren Sinne" auf dem Gymnasium wenigstens zum Teil an den altsprachlichen Unterricht anzulehnen, und das ist es, was uns die 19. These empfiehlt, wenn sie die Philosophie in enge Verbindung mit der Lektüre des Platon, Cicero und Horaz setzt. Ich bitte dann gleich den Horaz auszunehmen; denn es heißt doch von den Aufgaben der Philosophie zu bescheiden denken, wenn man glaubt, aus seinen Dichtungen einen Gewinn für sie davontragen zu können. Die bunte Welt des römischen Lebens, die etwas oberflächliche aber doch im ganzen gesunde Lebensanschauung des Dichters, die Liebenswürdigkeit seiner Umgangsformen und die Feinheiten seiner Kunst — das ist der nicht zu unterschätzende Gewinn aus seinen Schriften, nicht weniger aber auch nicht mehr: mit Epikur und Stoa wird der Genuß seiner Lektüre nur belastet. Anders ist es schon mit Cicero, und unser verehrter Professor Weißenfels wird nicht müde, uns den Wert dieses philosophischen Schriftstellers für die Prima zu Gemüte zu führen. Aber er hat gut daran getan, uns eine geschickte Auswahl aus seinen Schriften vorzulegen, denn jeder der mit seinen Schülern auch nur ein Buch aus Ciceros philosophischen Schriften im Zusammenhang gelesen, etwa de officiis I, der weiß, wie oft er genötigt ist, inne zu halten, weil eben der Zusammenhang versagt. In ethischen Fragen mag diese Auswahl gute Dienste leisten; sie kann aber dem nicht genügen, der seine Schüler tiefer in philosophisches Denken einführen will. So bleibt Platon übrig; der taucht ja tief in die Metaphysik hinein und bietet so manches für die Erkenntnislehre. Ich gehöre auch zu denjenigen Lehrern, die ihre Schüler reichlich mit Platon erfüllen und sich nicht bloß mit einer Auswahl von Kapiteln begnügen, sondern Phaidon, Gorgias, sogar das Symposion habe ich mit ihnen ohne Abstrich gelesen. Ich lese aber Platon um seiner dichterischen Vorzüge willen, insbesondere weil er uns die Persönlichkeit des Sokrates im Kreise seiner Jünger in das hellste Licht rückt, und weil seine großartige Weltanschauung und tiefe Lebensauffassung auf Jünglinge ihre Wirkung nicht verfehlen kann. Ich gebe auch zu, daß die Platonlektüre in eine „Denkerwerkstatt" einführt, „wo die logischen Prozesse ins Bewußtsein treten, der philosophische Beweis geschmiedet wird", und doch trage ich Bedenken, den Satz Natorps aus seinem Buche „Platos Ideenlehre": „Die Einführung in Plato ist Erziehung zur Philosophie", für Anfänger gelten zu lassen; und er selbst wird am ersten bei seiner Auffassung der platonischen Ideenlehre davor warnen müssen. Um es kurz zu sagen: für den naiven Leser erscheint die platonische Dialektik nicht überall einwandfrei, ja

in ihrer Umständlichkeit oft recht unbeholfen. Darum hat Mendelssohn den Phaidon seinem Zeitalter mundgerecht gemacht, und Gustav Schneider hat dasselbe für die Schule getan, sodaß manche Lehrer seine Paraphrase dem Original vorziehen. Jedenfalls geht ein tieferes Platonstudium über die Fassungskraft von Primanern und darum auch über die Grenzen einer philosophischen Propädeutik hinaus.

Diese kann aber auch nicht ein Ueberblick über die *Entwickelung der griechisch-römischen Philosophie* ersetzen, wie ich überhaupt Geschichte der Philosophie im Zusammenhang von der gymnasialen Bildung ausgeschlossen haben möchte. Im deutschen Unterricht sind wir glücklich über eine zusammenhängende Literaturgeschichte hinaus, im Religionsunterrichte über eine von Namen, Zahlen und Thesen strotzende Kirchen- und Dogmengeschichte; wir sollten es aufgegeben haben, der Lektüre lange Einleitungen geschichtlichen Inhalts vorauszuschicken, auch Platon mit einer Uebersicht über die vorplatonische Philosophie zu beginnen und womöglich mit einer solchen über die nachplatonische Philosophie zu schließen. Wenn wir in den bekannten Phaidonkapiteln die Physiker, die Platon selbst als seine Vorläufer bezeichnet, nicht übergehen, so ist das zur Erklärung des Schriftstellers selbstverständlich, und die Gelegenheit, die die Platonlektüre zur Besprechung der Sophisten — natürlich nicht ganz im platonischen Sinne — bietet, darf nicht versäumt werden. Aber im übrigen: Thales — Wasser, Anaximander — ἄπειρον, Anaximenes — Luft, Herakleitos — πάντα ῥεῖ, Anaxagoras — νοῦς u. s. w., was kommt dabei heraus? höchstens eine Verwechslung von Anaximander, Anaximenes und Anaxagoras; denn im Grunde sind das alles nur Namen und unklare Begriffe. Ja zuweilen habe ich die Lehrer selbst im Verdacht, daß ihre Kenntnis nicht sehr weit über das hinausgeht, was sie den Schülern mitteilen; denn sonst würden sie wohl mit manchem vorsichtiger und sparsamer sein; was wird allein mit dem νοῦς des Anaxagoras gesündigt oder gar mit den Atomen des Demokritos! Sind doch selbst die Kundigen, wenn sie sich nicht mit dürren Bruchstücken begnügen mögen, versucht, sie durch eigene Einfälle zu binden und zu gestalten. Beachtenswerter erscheint ein Vorschlag, der erst kürzlich gemacht worden ist: die Lehre der *Stoa* zum Mittelpunkt der philosophischen Propädeutik in den Gymnasien zu machen. Wenn wir es dabei nur nicht mit einer fünfhundertjährigen Entwicklung und Umformung zu tun hätten! Wer vermag Zeno, Kleanthes, Chrysippos und Poseidonios und wiederum die römische Stoa unter einen Hut zu bringen? Allerdings hat dies neuerdings Paul Barth in seinem Buche „Die Stoa" auch für die weiteren Kreise der Gebildeten versucht; indessen auch in ihm treten die Unterschiede mehr hervor als die gemeinsamen Züge. Und da uns die vorchristliche Stoa nur in Bruchstücken überliefert ist, deren Deutung nicht allenthalben feststeht, bleiben für die Schule nur Seneca und Epiktet, allenfalls Marc Aurel übrig; in der Tat würde ich *Seneca* unter diejenigen Schriftsteller rechnen, deren Lektüre in Prima zu bevorzugen ist, weil er unserem modernen Empfinden am nächsten steht. Aber freilich bis zum modernen Philosophieren ist auch von ihm noch ein weiter Weg. Will man also einmal philosophische Propädeutik d. h. Einführung in die Philosophie unserer Zeit als Lehrfach des Gymnasiums anerkennen — ich überlasse das der Entscheidung jedes einzelnen — so genügt die antike Philosophie dafür nicht. Ja wer mit dem geschärften Auge der modernen Wissenschaft an sie herantritt, der entdeckt wohl in ihr manchen unentwickelt gebliebenen Keim einer richtigen Auffassung; aber für den Anfänger ist das ein lästiger Umweg, da er auch schon durch den übrigen Unterricht gelernt hat, in diesen Dingen von unserem Standpunkt aus zu denken. Es gilt in der Propädeutik mehr das *sachliche* als das *historische* Interesse an den philosophischen Problemen zu wecken.

Gewiß, das Gymnasium ist die Schule der vorzugsweise historischen Bildung; aber ich möchte doch davor warnen, dieses Prinzip übermäßig anzuspannen und in allen Stücken zuerst die Alten zu befragen, wo wir von den Neueren unmittelbar lernen können. Vor allem aber halte ich es für verkehrt, die Einführung in eine Wissenschaft mit ihrer Geschichte zu beginnen. Denn wenn ich auch zugebe, daß das Verhältnis der Philosophie zu ihrer Geschichte nicht ganz das gleiche ist wie bei den Erfahrungswissenschaften — da in ihr die Persönlichkeit des Denkers von seinem System nicht zu scheiden ist —, so ist es doch nur ein Rest aus einer nun überwundenen Periode, wenn die Geschichte der Philosophie für die Wissenschaft der Philosophie selbst gesetzt wird. Darum scheint es mir kein glücklicher Gedanke, den Primanern in den zwei wöchentlichen Stunden, die mit Fug und Recht dem Religionsunterricht bestimmt sind, eine geschichtliche Uebersicht über die Gesamtphilosophie à la Schwegler zu bieten. Ich fürchte, das Ergebnis wird das Urteil sein, daß die Geschichte der Philosophie eine Geschichte der menschlichen Irrtümer sei, wie das der jugendliche Goethe an sich selbst erfahren zu haben meinte. Ganz abgesehen davon, daß sich unter den Gymnasiallehrern kaum einer finden wird, der über eine quellenmäßige Kenntnis des gewaltigen Stoffes im ganzen verfügt. Da mag man sich lieber auf einen einzigen der neueren Philosophen beschränken, wie denn kürzlich ein Lesebuch aus Kant für Prima empfohlen worden ist; ich könnte mir wohl die geschickte Behandlung einer solchen Auswahl als Teilersatz für die Propädeutik gefallen lassen; immer noch eher als einen einseitigen Dogmatismus, wie er im Gegensatz zu der historischen Behandlung, welche die Mehrzahl vorzieht, kürzlich vorgeschlagen wurde. Ich bin weit entfernt, den Lehrern der philosophischen Propädeutik eine eigene Ueberzeugung verbieten oder empfehlen zu wollen, sie den Schülern ängstlich zu verschweigen; dadurch würde der Unterricht nicht bloß reizlos, sondern charakterlos werden. Ich gebe auch zu, daß den Schülern ein fertiges, in sich geschlossenes System weit mehr imponiert, als eine Reihe von Lösungen desselben Problems. Aber es widerspricht doch im Grunde dem Begriffe der Propädeutik, nicht heranzuführen, sondern hineinzuführen und die Schüler auf einen einzigen Meister zu verpflichten. Professor Geyer schlug in der ministeriellen Monatsschrift vor, die Psychologie nach Professor Rehmke's Seelenlehre in gemeinverständlicher Darstellung zu lehren. Ich will nicht davon reden, welch hartes Urteil in der nächsten Nummer über Rehmke's Deduktionen von anderer Seite gefällt wurde. Aber welche Voraussetzungen macht allein die Form der Darstellung, die Geyer seiner Probe gegeben hat, an das Verständnis der Schüler! Alle Achtung vor den Dortmunder Primanern, wenn sie vor einem Satze nicht zurückschrecken, wie dem: „Das Gesetz von der Erhaltung der Energie gilt für das Verhältnis zwischen Seele und Leib mit der Einschränkung, daß die Seele nicht auch quantitative Energieveränderung auf das Gehirn wirkt, wie Körperliches auf Körperliches, sondern nur qualitative Energieveränderung d. h. Wechsel von potentieller zu aktueller Energie und umgekehrt." Da gilt es doch zunächst, die Schüler in die Geheimnisse dieser Terminologie einzuweihen, und man wird schon zufrieden sein, wenn sie durch den Unterricht mit den wichtigsten Begriffen und Aufgaben des philosophischen Denkens einigermaßen vertraut werden. Denn darin sehe ich die Aufgabe des propädeutischen Unterrichts, nicht die Geschichte der philosophischen Wissenschaft im ganzen oder in einzelnen Teilen zu lehren, auch nicht eines oder mehrere ihrer Fächer systematisch zu behandeln, sondern die Schüler für philosophisches Denken und für das Verständnis moderner philosophischer Werke vorzubereiten, eben durch die Kenntnis der wichtigsten Begriffe und Probleme der modernen Philosophie, wobei darauf Bedacht zu nehmen

ist, das zu verwenden, was die Schüler im übrigen Unterricht an philosophischen Elementen bereits in sich aufgenommen haben. Innerhalb der einzelnen Begriffe und Probleme ist die historische Behandlung natürlich nicht ausgeschlossen, ja vielfach zu bevorzugen, und es bleibt für ein Gymnasium selbstverständlich, daß aus der altsprachlichen Lektüre auch für diese Aufgabe möglichst großer Gewinn zu schöpfen ist.

Die Auswahl des Stoffes kann ja für den gegebenen Zweck verschieden sein, und ich möchte ausdrücklich davor warnen, sich durch ein bestimmtes Lehrbuch zu binden; noch mannigfacher oder besser individueller ist die Art der Behandlung insbesondere in der Wahl der Beispiele. Gerade darin kann und muß die Eigenart der Schulgattung zur Geltung kommen. So ist es wohl verständlich, daß Schulte-Tigges für die Realanstalten die philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage aufbaut; in der Hauptsache erscheint sie bei ihm als Methodenlehre, sein idealistischer Schluß nur als ein beruhigendes Anhängsel. Auch die Höfler'sche Psychologie scheint mir in ihren Abschnitten über die Sinnesempfindungen und Raumvorstellungen das Bedürfnis und Verständnis von Gymnasiasten zu überschreiten, und ein Schüler von Wundt wird Experiment und mathematische Demonstration beiseite lassen müssen, wenn er Primaner in die Psychologie einführen will: der Meister hat dies ja in seinen Grundzügen selbst getan. Aber das einzelne muß dem pädagogischen Takte des Lehrers überlassen bleiben; ich selbst habe mir für meinen Unterricht einen Gesamtplan entworfen, auch die einzelnen Abschnitte skizziert, hüte mich aber wohl, mich in der Ausführung an ein festgelegtes Konzept zu binden, da Jahrgang, Klassenlektüre und auch eigene jeweilige Studien es mir immer wieder verderben würden. Noch weniger denke ich daran, anderen über Gang und Ausführung irgend welche Vorschriften machen zu wollen, im Widerspruch zu der Freiheit, die ich gerade diesem Fache gewahrt haben möchte. Aber schuldig bin ich Ihnen doch einen kurzen Bericht über den Gang meines Unterrichts, damit Sie darüber urteilen können, ob überhaupt an meinem Vorschlag etwas Greifbares und Ausführbares ist. Ich werde Ihre Geduld nur noch kurze Zeit in Anspruch nehmen.

Die erste Besprechung — ich setze voraus, daß der Gymnasialunterricht auch auf diesem Gebiete einseitige Vorträge vermeidet — geht von den Worten φιλόσοφος, φιλοσοφεῖν und φιλοσοφία und dem Wandel ihrer Bedeutungen aus, streift auch die Unterscheidung von γράμματα und μαθήματα, geht dann zu der von Geistes- und Naturwissenschaften über und stellt das Verhältnis der Philosophie zu den Einzelwissenschaften fest. Aufgabe und Einteilung der Philosophie werden dem Bedürfnis der Schule angemessen besprochen. Die Methodenlehre, die den zweiten Abschnitt bildet, beschränkt sich auf die wichtige Gegenüberstellung der Deduktion und Induktion, wozu aus allen Unterrichtsfächern Beispiele in Fülle zur Verfügung stehen. Darum ist es möglich, diese schon am Anfang vor dem collegium logicum und der Erkenntnislehre zu behandeln, wie überhaupt ein streng systematischer Lehrgang aus didaktischen Gründen nicht beliebt wird. Als Lehrer des Deutschen benutze ich besonders gern den Vergleich von Lessings und Herders Behandlungsweise, um den Unterschied der beiden Methoden den Schülern klar zu machen. Sie führen in einem dritten Abschnitt auf den Gegensatz von Rationalismus und Sensualismus, also in die erkenntnistheoretischen Richtungen hinein: Empirismus und Apriorismus, Kriticismus und Skepticismus werden so behandelt, daß neben Platon und Kant noch einige hervorragende Philosophen bekannt werden; auch die Schulen der Scholastik werden nicht übergangen. Im engsten Zusammenhang stehen damit die metaphysischen Richtungen: Idealismus und Realismus, die ein viertes Kapitel bilden. Sie werden bemerken, daß ich mich

möglichst auf die Gegenüberstellung zweier Hauptgegensätze beschränke; die Dreiteilung, die neben ihnen eine dritte vermittelnde Richtung als gleichwertig gelten läßt, scheint mir für die Schule nicht einfach genug. Den bisher behandelten Stoff faßt man wohl als Einleitung in die Philosophie zusammen. Dem Lehrer selbst stehen da ja treffliche Bücher als Hilfsmittel zu Gebote; das von Wundt ist mir erst in der zweiten Auflage bekannt geworden; ich habe aber gefunden, daß es meinen eigenen Absichten am besten entspricht. Leib und Seele bilden das Thema der nächsten Besprechung, und das führt uns in die metaphysische Psychologie. Davon vor Primanern zu handeln, würde vermessen sein, wenn eine Lösung dieser schwierigsten Frage in einer bestimmten Richtung erstrebt würde. Davon kann natürlich keine Rede sein. Aber Religionsunterricht, Platon- oder Cicerolektüre und eigenes Nachdenken legen dem Primaner diese Frage nahe genug, und insbesondere soll ihm gezeigt werden, daß die monistische Lösung des Materialismus die Frage im Grunde doch offen läßt. Man könnte im Zweifel sein, ob der Lösungsversuch durch den sogenannten psycho-physischen Parallelismus bereits diesem Alter vorgetragen werden kann: ich habe es getan, aber vielleicht nur deswegen dafür wenig Verständnis gefunden, weil ich selbst trotz heißen Bemühens ihm nicht rechtes Vertrauen entgegenbringen kann. Der gegenwärtige Stand der Frage macht es aber wünschenswert, daß die Schüler auf diesen von so gewichtigen Autoritäten vertretenen Lösungsversuch vorbereitet werden. Selbstverständlich kann es sich auch in diesem Punkte, wie in allem Bisherigen nur um eine Orientierung handeln; darum darf auch das metaphysische Problem der empirischen Psychologie, zu der nunmehr übergegangen wird, vorausgeschickt werden. Die Bildung der Vorstellungen und Begriffe umfaßt das nächste Thema: die physiologische Grundlage kann nicht übergangen werden, aber die psychischen Vorgänge sind die Hauptsache; Association und Apperception im Wundt'schen Sinne werden ausführlich besprochen. Dabei gilt es zu zeigen, daß die sogenannten Seelenkräfte, Gedächtnis, Einbildungskraft und Verstand aus den gleichen Gesetzen des seelischen Lebens entspringen und nur aus äußeren praktischen Gründen von einander getrennt werden; das Ziel ist der Nachweis, daß die Gesetze und Formen des Denkens in dem Organismus der menschlichen Seele wurzeln. Unter diesem Gesichtspunkt erhält auch die Logik, die als starre, tote Disziplin durch die Schülerszene des Faust auch bei den Schülern verrufen ist, neues Leben: an die Stelle der Lehre von den Begriffen, den Urteilen und den Schlüssen tritt die Aufklärung über das Begreifen, das Urteilen und das Schließen. Darum ist hier auch der Punkt, wo die Grundzüge der formalen Logik einzusetzen sind, der Logik, die nunmehr in engste Verbindung mit der Erkenntnislehre gesetzt ist. Dabei überrascht es die Schüler, daß dieselben Operationen, die der Einbildungskraft geeignet wurden, das Abstrahieren und Determinieren, sich nunmehr als wesentliche Hilfsmittel für die Begriffsbildung herausstellen. Ein collegium logicum ist auch jetzt noch für die höhere Bildung wünschenswert: es ist nicht schwer den Schülern zu zeigen, daß wir dadurch zwar nicht das Denken lernen, wohl aber die Kontrole unseres Denkens, d. h. die Denkfehler finden; natürlich muß durch eine sorgsame Wahl guter Beispiele verhütet werden, daß die Uebung durch Trivialitäten lächerlich wird. Die Unterscheidung von Konträr und Kontradiktorisch, von Universal und Partikular gehört zum eisernen Bestand der Propädeutik, und es ist heilsam, die Regeln der Definition und Division auch im Zusammenhang der Begriffslehre zu behandeln. Durch gute Beispiele, wie sie Ueberweg in hinreichender Zahl bietet, kann die Syllogistik den Schülern recht schmackhaft gemacht werden; ja ich trage kein Bedenken, die scholastischen Namen der Schlußformen ausführlicher in der Weise zu behandeln, daß ich ihnen zeige, wie nicht bloß die Vokale, sondern auch die Konsonanten in diesen wunderlichen Worten bedeutungsvoll sind; es gibt kaum ein besseres Mittel, einen Ein-

blick in die sorgfältige Kleinarbeit der Scholastik zu verschaffen. Noch eindringlicher aber werden wir unsern Schülern die Notwendigkeit der Logik durch eine Probesammlung von Fehl- und Trugschlüssen machen und es dabei auch an Beispielen aus dem alltäglichen Leben nicht fehlen lassen. Der Analogieschluß endlich führt auf die Induktion zurück; das Verständnis der beiden entgegengesetzten und sich ergänzenden Methoden wird durch die Kenntnis der logischen Regeln nunmehr vertieft (Analysis und Synthesis) und durch die Aufnahme der Hypothese erweitert.

Nach dem collegium logicum kehren wir zur Psychologie zurück: kurz nur pflege ich das Gefühlsleben zu behandeln und mich in der Hauptsache auf die Lehre von den Affekten zu beschränken; am liebsten möchte ich dagegen das altmodisch gewordene Kapitel von den Temperamenten wieder beleben, das zu den mannigfaltigsten Beobachtungen des Seelenlebens Veranlassung gibt und auch durch treffliche Beispiele aus dem Leben und der Literatur illustriert werden kann; auch die Heilkunde der Alten kommt dabei in ihren wichtigsten Grundsätzen zur Geltung. Mehr Wert aber lege ich auf die Besprechung des Willenslebens, die zu dem Probleme der Willensfreiheit führt: auch hier kann eine reinliche Lösung nicht erstrebt werden, wohl aber die richtige Fragestellung, und darauf wird es ja im ganzen ankommen, die Schüler vor leichtfertigem Urteil zu bewahren und zu vorsichtiger Feststellung der an einem Worte haftenden Werte anzuleiten. Eine Aussprache über die ethischen Richtungen am Schluß führt zu den Themen der Einleitung zurück, und der klassische Vergleich des Idealisten und Realisten in Schillers Abhandlung „über naive und sentimentalische Dichtung" kann auch hier, wie an andern Stellen, die Propädeutik mit dem deutschen Unterricht verbinden. Ich gebe übrigens gerne zu, daß das Studium von Schillers philosophischen Schriften sich zum propädeutischen Unterricht eignet, wenn der Lehrer selbst sich die Deduktionen des Denkers unter den Dichtern anzueignen vermag. Dem deutschen Unterricht überlasse ich aber die den Schülern verständlichen Probleme der Aesthetik, da ich sie glaube auf die Dichtkunst beschränken zu sollen, hindere aber niemanden, sie in weiteren Grenzen der Propädeutik zuzuweisen, wie das z. B. Professor Ernst Hermann in seinen Programmen von Baden-Baden getan hat. Auch das wichtige Kapitel über die Sprache erspare ich mir in der Propädeutik, da Herder, dem nach Goethe der zweite Platz im deutschen Unterricht der Oberprima gebührt, dazu hinreichende Gelegenheit bietet, abgesehen davon, daß der Gymnasialunterricht allenthalben von diesem Stoffe durchtränkt ist.

Bei weiser Beschränkung im einzelnen genügt eine wöchentliche Stunde in Oberprima, mein Programm zu erledigen; denn es soll nur anregen und den Appetit reizen. Dann ist nicht zu befürchten, daß die Schüler, die diesen Unterricht genossen haben, sich einbilden, auf die philosophischen Kollegien der Universität verzichten zu können. Ich möchte sie lieber dahin bringen, daß sie diese nicht nur belegen, sondern fleißig besuchen. Dazu mag ihnen, wie im übrigen Unterricht, auch in der Propädeutik die Achtung vor der Wissenschaft überhaupt erweckt werden, und die Wahl der Beispiele soll Gelegenheit geben von allen Fakultäten etwas zu sagen, natürlich nicht im Tone des Mephistopheles. — Indessen ich will den Mund nicht zu voll nehmen: das tun ohnehin schon viele in unserer Zunft.

Die Hauptpunkte meiner Erörterung kann ich in folgendem Satz zusammenfassen: Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik hat nicht die Aufgabe, die Geschichte der philosophischen Wissenschaft im ganzen oder in einzelnen Teilen zu lehren, auch nicht eines oder mehrere ihrer Fächer systematisch zu behandeln, sondern er soll die Schüler für philosophisches Denken und für das Verständnis moderner philosophischer Werke vorbereiten durch die Kenntnis der wichtigsten Begriffe und Probleme der modernen Philosophie, wobei stets Rücksicht auf das

zu nehmen ist, was die Schüler im übrigen Unterricht an philosophischen Elementen in sich aufgenommen haben.

Der Vorsitzende dankt dem Redner für den mit viel Beifall aufgenommenen Vortrag. In der darauf folgenden Debatte hebt Professor Wotke-Wien hervor, daß im Allgemeinen die von dem Vortragenden im Unterricht behandelten Punkte diejenigen sind, die auch in den österreichischen Schulen besprochen würden; doch sei ein wesentlicher Unterschied der, daß dort die Erörterungen nicht auf 1 wöchentliche Stunde in der obersten Klasse beschränkt seien, sondern über je 2 Stunden in den beiden letzten Jahren verfügten und daß ins erste Jahr die Psychologie, ins zweite die Logik falle. Zugleich tritt Redner für Verbindung der philosophischen Belehrungen mit der antiken Philosophie ein. Besonders sei die Benützung der aristotelischen Logik zweckmäßig. Ferner bedauert er, daß der Apologie Platos von Seeliger nicht gedacht worden, aus der ungemein viel für die philosophische Propädeutik zu gewinnen sei. Schließlich verlangt W. für den Lehrer des Fachs unbedingte Freiheit in der Gestaltung seines Planes, weil jede neue Klasse eine andere Verfahrungsweise empfehlen könne. — Rektor Muff-Schulpforte hält, indem er seinem persönlichen Danke Ausdruck gibt, doch vieles für sehr angreifbar. Zu scheiden sei zwischen der philosophischen Propädeutik als besonderem Unterrichtsgegenstand und der Bedeutung aller Lehrfächer für philosophische Vorunterweisung. — Dir. Rausch-Halle meint, Geschichte der Philosophie zu lehren könne in der Tat nicht Aufgabe der Schule sein, und über Plato zur Philosophie zu führen sei ein Umweg. Er ist aber auch gegen den Betrieb der Psychologie und Logik nach österreichischem Muster, sondern vertritt die Ansicht, daß der philosophische Vorunterricht sich aus richtiger Behandlung der regelmäßigen Lehrfächer zu ergeben habe, eine Überzeugung, die auch Professor Vaihinger teile. Allerdings sei dazu fachmännische Vorbildung aller wissenschaftlichen Lehrer notwendig, an der es noch oft sehr fehle. Sie zu erwerben, wo dies noch nicht geschehen, werden nach des Redners Ansicht in hervorragendem Maß die Schriften von Wundt und seiner Jünger dienen, besonders empfiehlt er die Bücher von Külpe. — Direktor Schneider-Friedeberg äußert starke Zweifel gegen das Verfahren Seeligers. Er meint, daß bei den schwierigen Fragen, die jener behandele, es wenigstens der großen Mehrzahl der Schüler nicht möglich sein werde, sich das Gelehrte wirklich innerlich anzueignen, sondern daß das Ergebnis des Unterrichts nur äußerliches Nachsprechen sein werde. — Cauer-Düsseldorf tritt mit Entschiedenheit für die von Seeliger abgelehnte Verwendung der platonischen Dialoge zur Einführung in die Philosophie ein: denn fast alle philosophischen Grundfragen seien schon von Plato erörtert. Ein Umweg, wie Rausch meine, sei nicht nur die platonische Philosophie, sondern die ganze Gymnasialbildung überhaupt, aber ein sehr fruchtbarer: sie lehre den Schüler das Jetzt auf den verschiedensten Gebieten des Lebens und Denkens historisch begreifen, aus dem Einst, wie es sich bei den klassischen Völkern gestaltet habe, verstehen. — Uhlig teilt die Bedenken des Direktors Schneider bezüglich der Höhe und Schwierigkeit der Fragen, welche von Seeliger nur alle gerade angeschnitten werden könnten (denn zu mehr reiche doch bei einem einstündigen Unterricht während eines Jahres die Zeit unmöglich aus), aber er wolle auf die große Schwierigkeit, solche Probleme, wie die der Willensfreiheit, in kürzest bemessener Zeit und auch gegenüber Schülern von mittelmäßiger Fassungskraft zu behandeln, nicht näher eingehen. Mit Seeliger überein stimme er in zwei Punkten, darin, daß die Propädeutik nur anregen und befähigen solle, philosophische Vorlesungen auf der Hochschule zu hören und philosophische Werke mit Verständnis zu lesen, und darin, daß wo besondere Stunden für solchen Unterricht ausgesetzt seien, dem zu philosophischen Unterweisungen befähigten Lehrer volle Freiheit gegeben werden sollte in der Entwerfung und Ausführung des ihm geeignet scheinenden Unterrichtsplanes. Wenn dies auch Seeligers Ansicht sei, so sei es merkwürdig, daß er nicht bloß für seinen Plan eintrete, sondern einen anderen Weg ausgeschlossen sehen wolle, der von nicht wenigen mit Erfolg gegangen sei. Uhlig hat

32 Jahre ununterbrochen in besonderen Stunden philosophischen Unterricht Primanern und meistens sowohl Unter- wie Oberprimanern erteilt und, wenn er infolge dessen von Erfahrungen rede, so tue er das nicht bloß auf Grund der Eindrücke, die er im Unterricht von den Schülern empfangen, sondern zugleich auf Grund von Unterredungen, die er mit nicht wenigen Zöglingen kürzere oder längere Zeit nach ihrem Verlassen der Schule und mit einem Universitätslehrer gehabt, der viele Jahre junge Theologen, die das Heidelberger Gymnasium besucht hätten, bei ihrem ersten Examen in der Philosophie zu prüfen gehabt habe. Nach diesen Eindrücken und Unterredungen steht U. fest, daß neben der Behandlung einzelner Kapitel der Psychologie und Logik den Zweck der philosophischen Propädeutik ganz besonders ein Überblick über die Entwicklung der griechischen Philosophie erfülle, welchen den Schülern zu geben ja überdies unerläßlich sei für verständnisvolle Lektüre des Plato, Ciceronischer Philosophica und gar mancher Gedichte des Horaz. Die Lösung der propädeutischen Aufgabe aber werde durch solche Übersicht aus zwei Gründen sehr wesentlich gefördert. Erstens lerne der Schüler, der Kenntnis von den wichtigsten Entwicklungsstadien der antiken Philosophie gewinne, damit fast alle Hauptrichtungen des philosophischen Denkens kennen und zwar in einer Weise, die ihm ungleich verständlicher sei, als wenn man sich bemühen würde, ihn mit diesen Richtungen mittels Erscheinungen der modernen Philosophie bekannt zu machen. Zweitens verbinde sich mit einem Überblick dieser Art am besten die sprachliche und sachliche Erläuterung einer erheblichen Zahl von heute gebräuchlichen philosophischen Kunstausdrücken, welche unmittelbar oder mittelbar auf die griechischen Philosophen zurückgehen, z. B. der Worte Theorie, Spekulation, Empirismus, Metaphysik, Idee, Idealismus, potentiell, aktuell, Skeptizismus, Kategorie, Induktion, apagogisch, kurz einer Menge von Ausdrücken, über deren Bedeutung sich klar zu sein eine condicio sine qua non für das Verständnis philosophischer Erörterungen sei. Wenn in Bezug auf den letzteren Punkt sehr ergiebig speziell die Besprechung der Hauptlehren des Aristoteles sei, so ergebe sich doch manches Belehrende in dieser Beziehung auch aus der Vorführung der wichtigsten vorsokratischen Philosopheme; noch förderlicher allerdings sei diese, um einen Einblick in wesentlich verschiedene philosophische Denkrichtungen zu gewinnen. Jedenfalls dürfe der Vortragende überzeugt sein, daß dabei mehr herauskomme als „höchstens eine Verwechselung von Anaximenes, Anaximander und Anaxagoras“. — Rektor **Seeliger** bemerkte Herrn Professor Wotke gegenüber, daß ihm die Benützung der platonischen Apologie zur Weckung philosophischen Denkens selbstverständlich erscheine, und stellt den Bedenken Direktor Schneiders seine Erfahrungen entgegen.

Da mittlerweile die für die Verhandlungen zur Verfügung stehende Zeit erschöpft war, so drückte der **Vorsitzende** in seiner Schlußansprache sein Bedauern darüber aus, daß er selbst an der anregenden Diskussion nicht habe teilnehmen können. Er wolle nur noch auf die bisher, so viel er sich erinnere, nicht erwähnten philosophischen Gedichte Schillers hinweisen, für deren Behandlung er die Erläuterungen von Fr. Albert Lange dringend empfehlen könne. Übrigens habe die heutige Verhandlung in kurzer Zeit eine Fülle anregender Gedanken an's Licht geführt. Die diesmalige Tagung stehe an Anregung und Ergebnissen hinter keiner der früheren zurück, sondern übertreffe seines Erachtens sogar die meisten und werde der Sache des Gymnasiums zweifellos förderlich sein. G. U.

Aus Württemberg.

I.

Der abgelaufene Sommer hat manches Bemerkenswerte auf dem Gebiete des **württembergischen Gymnasialwesens** gebracht, wovon auch in diesen Blättern Kenntnis gegeben werden soll. Der Wunsch eines häufigeren Erscheinens derselben, um derartige Mitteilungen zeitiger zur Kenntnisnahme der

Leser bringen zu können, macht sich auch bei diesem Anlaß wieder geltend, und da er auch von anderer Seite wiederholt geäußert worden ist, so möchte ich ihn erneuter und gründlicherer Erwägung empfohlen haben, als ihm bei der in Straßburg von mir gegebenen Anregung zuteil geworden ist.

In der Kammer der Abgeordneten kam in der Sitzung vom 6. Juni die Anfrage des Abgeordneten Liesching betr. die Zulassung zum Rechtsstudium vom Realgymnasium und zu den Prüfungen im Forstfach und im höheren Post- und Eisenbahndienst von der Oberrealschule aus zur Verhandlung und Beantwortung. Die Zulassung der Realschulabiturienten zum Forststudium wurde vom zuständigen Finanzminister von Zeyer abgelehnt und die Ablehnung teils mit der durch die neue Forstorganisation herbeigeführten Steigerung der wissenschaftlichen Anforderungen an die Forstkandidaten „namentlich bei den rechtlichen Fächern", teils mit der Ueberfüllung des Forstfaches begründet. Da der letztere Grund ein zwar wohl noch lange wirkender, aber doch zeitlich beschränkter ist, die Triftigkeit des ersteren aber von mehreren Seiten angefochten wurde, so ist zu erwarten, daß das Verlangen in absehbarer Zeit mit verstärktem Nachdruck erneuert werden wird. Die Anfrage betr. die Zulassung der Realschulabiturienten zu den Prüfungen des höheren Verkehrsdienstes wurde in Abwesenheit des Verkehrsministers vom Unterrichtsminister v. Weizsäcker als durch frühere Verordnungen im Sinne der Anfrage erledigt erklärt. Das Hauptinteresse konzentrierte sich auf die Anfrage bezüglich des Rechtsstudiums, die sich nach entgegenkommender Beantwortung vom Regierungstische in einen Antrag verwandelte, der die Regierung um die betr. Zulassung ersuchte. Dieser Antrag wurde mit starker Mehrheit angenommen.

Die Anfrage wurde zuerst vom Justizminister v. Breitling für sein Ressort bejaht, dabei aber — nach bekanntem Muster — beigefügt, daß als die geeignetste Anstalt zur Vorbildung für den juristischen Beruf das Gymnasium betrachtet werde. Bemerkenswert ist die Begründung dieser von der früher eingenommenen abweichenden Haltung, zuerst mit dem Vorgang von Preußen, wobei der Erlaß des Königs von Preußen vom 26. November 1900 als „Kaiserlicher" Erlaß bezeichnet wurde, weiterhin aber insbesondere mit der geplanten Aenderung der Vorbildung zum höheren Justiz-, Verwaltungs- und Finanzdienst. Während nämlich bisher die Vorbereitung für diese drei Zweige des Staatsdienstes, das Studium der jura, der regiminalia und der cameralia, wie man in Württemberg noch sagt, getrennte Bahnen ging der Art, daß die Voraussetzung für die Zulassung zum Studium der Rechte das Reifezeugnis eines Gymnasiums war, die Zulassung zum Studium der Staats- und Finanzwissenschaften aber auch auf Grund des Reifezeugnisses eines Real-Gymnasiums erfolgte, sollen nunmehr diese drei Wege vereinigt und für alle Zweige derselbe Studiengang und eine gemeinsame erste Staatsprüfung durchgeführt werden. Man stand also vor der Wahl, entweder das Entlassungsrecht der Realgymnasien einzuschränken und es ihnen für das Studium des Verwaltungs- und Finanzfaches wieder zu entziehen, oder es auf das Studium der Rechte auszudehnen. Auch wer den ersteren Weg für den richtigeren hält, wird begreifen, daß rebus sic stantibus der letztere gewählt wurde. Auch konnte sich der Justizminister auf die Gutachten der württembergischen Justizprüfungskommission und der Tübinger Juristenfakultät stützen. Die letztere glaubte die Bedeutung des Griechischen mit der Bemerkung abgetan zu haben, daß „die griechischen Corpusjurisstellen nicht als ein Hinderungsgrund betrachtet werden dürfen" — als ob es sich darum handelte! Die erstere hat „nicht länger widersprechen zu sollen geglaubt, aber besonderen Wert gelegt auf die Empfehlung des humanistischen Gymnasiums als der nach unserer Ansicht zweifellos geeignetsten Anstalt zur Vorbildung für das Studium der Rechtswissenschaft". Welch praktischer Wert einer solchen Empfehlung zuzuschreiben ist, ergab sofort der weitere Verlauf der Debatte, da auf die Bedenken, welche der

Abg. Rembold gegen diese „Einschränkung" äußerte, der Minister den nur suasorischen Charakter dieses Gedankens stark hervorhob, worauf der Abg. Liesching für diese „platonische" Empfehlung des Gymnasiums mit ironischer Genugtuung quittierte.

Während die bejahende Beantwortung der Anfrage durch den Justizminister doch eine starke Bedenklichkeit nicht verkennen ließ, war das Eintreten des Unterrichtsministers v. Weizsäcker für die Erweiterung der Berechtigungen des Realgymnasiums ein merkbar lebhafteres und rückhaltloseres. Auch er stützte sich dabei auf ein Gutachten der „zuständigen" Behörde, „der Kultministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen", die sich mit großer Mehrheit (nicht einstimmig) für die Zulassung der Realgymnasiasten zum Rechtsstudium ausgesprochen hatte. Wenn er, offenbar um das Gewicht dieses Gutachtens zu verstärken, beifügte, daß in diesem Kollegium in der Mehrzahl Humanisten säßen, so kann das nur in dem Sinn gemeint sein, daß man unter „Humanisten" humanistisch vorgebildete Männer versteht, nicht aber im Sinne von Vertretern des humanistischen Schulwesens, da nach dieser Seite vielmehr die realistische und realgymnasiale Seite im Kollegium das entschiedene Uebergewicht hat. Insbesondere genießt die letztere das Privilegium, durch den Rektor der für sie besonders typischen Lehranstalt in der Oberstudienbehörde vertreten zu sein. Eine vom Minister aus diesem Gutachten mitgeteilte Stelle ist besonders bemerkenswert, indem sie ausführt, daß „das Lateinische an den württembergischen Realgymnasien in einem Umfange betrieben wird, der den Betrieb des Lateins an den preußischen Gymnasien in der Gegenwart übersteigt". Ob und in welchem Sinne dieses Gutachten sich auch über den Wert des Griechischen ausgesprochen hat, was doch der entscheidende Gesichtspunkt ist, darüber schwieg der Minister. Bemerkenswert ist auch der Nachdruck, mit dem er die Ausdehnung der beantragten Berechtigung von den „württembergischen" Realgymnasien — von denen allein in der ursprünglichen Fassung die Rede war — auf die „deutschen" als „absolut notwendig" verlangte. Wenn dafür auch zunächst naheliegende reichsschulrechtliche Gründe geltend gemacht wurden, so ist es doch bezeichnend, wie nun der vorher so stark betonte Unterschied des württembergischen und des preußischen Realgymnasiums als nebensächlich sich verflüchtigte.

In der Debatte traten die Sprecher der Parteien, die für sich allein schon die Mehrheit bilden, der Volkspartei und des Zentrums, die zwei Rechtsanwälte Liesching und Rembold und der Realschuldirektor Hartranft für den Antrag ein. Doch ist bemerkenswert, daß er auch von einem Domkapitular und einem Gymnasialprofessor, dem Theologen Hieber von der deutschen Partei, unterzeichnet worden war. Hingegen sprachen der Jurist v. Geß, Reichsgerichtsrat a. D., von der deutschen Partei, und der Prälat v. Wittich, protestantischer Theologe, von der „freien Vereinigung", gegen den Antrag. Wenn dabei v. Geß bemerkte: „Auch die Herren Minister bezeichnen ja das Gymnasium als die geeignetste Vorbildung; dann sollte man diesen geeignetsten Weg auch einschlagen", und weiterhin: „Es scheint sich mir bei den Bemühungen der Realgymnasien mehr um die Interessen der Schulen als um diejenigen der Juristen zu handeln; allerdings kommt auch die Bequemlichkeit der Eltern ins Spiel", und im Einklang damit D. Wittich: „Die jungen Leute und ihre Eltern werden eben den leichteren Weg, den durch die Realschulen wählen", so wurden diese überaus zutreffenden und dem gesunden Menschenverstand auch einmal wieder zum Rechte verhelfenden Gedanken, von denen namentlich der letztere schon durch die bisherigen Erfahrungen bestätigt wird, weder aus der Mitte des Hauses noch vom Regierungstisch einer Beachtung gewürdigt. Dagegen fand die von dem Realschuldirektor Hartranft gegebene Anregung, daß „das Latein als fakultatives Fach auch von der Realschule gelehrt werden könne" — wie das bezüglich des Griechischen an den Realgymnasien und Realprogymnasien längst der Fall ist —

„und zwar ohne daß eine Ueberbürdung eintreten müsse", nicht bloß seitens des Universitätskanzlers v. Schönberg beifällige Aufnahme (der „für besonders begabte und energische Realschüler immerhin eine Nachprüfung im Lateinischen zulassen könnte" — nämlich für das Rechtsstudium —, und für das Forstfach ein solches Nachexamen als „geringeren Bedenken unterliegend" betrachtet), sondern auch der Unterrichtsminister zeigte ein gewisses Entgegenkommen, indem er mitteilte, daß „die Frage, ob nicht etwa im Wege von Ergänzungsprüfungen gewisse weitere Rechte an die Realschulabiturienten verliehen werden könnten, sich derzeit im Stadium der Vorverhandlungen befinde". Man muß also troß der Erweiterung der Berechtigungen auch noch mit einer Ausdehnung des Systems der Ergänzungsprüfungen rechnen, das in den Kreisen der Lehrerschaft aus guten Gründen als unsolid und bedenklich betrachtet wird.

Unter diesen Umständen ist leicht erklärlich, daß bei diesen Versammlungen von keiner Seite die Forderung erhoben wurde, als Gegengewicht gegen diese Ausdehnung der Berechtigungen müsse den Gymnasien eine innere Stärkung im Sinne einer kräftigeren Betonung der ihm eigentümlichen Bildungselemente und eine entsprechende Modifikation des Lehrplans gewährt werden. Es ist zuzugeben, daß das Bedürfnis hierzu nicht in dem Grade vorliegt, wie in Preußen, da man in Württemberg glücklicherweise den von Preußen 1891 gemachten Fehler nicht nachgemacht hat. Vorhanden aber ist das Bedürfnis darum doch, und so war es als eine dankenswerte, wenn auch verspätete Ergänzung der Verhandlungen vom 6. Juni zu begrüßen, als in der Sitzung vom 17. Juni der Prälat v. Demmler — Mitglied des Gymnasialvereins — die Debatte im Sinne eines Eintretens für das rein gymnasiale Bildungsprinzip mit einem Nachdruck und einer Wärme wieder aufnahm, wie sie in diesem Saale kaum je erhört war und wie sie nur möglich ist, wo man zugleich aus der Fülle des Herzens und der Fülle der Erfahrung heraus redet. Er betonte ganz mit Recht, daß auch in Württ. infolge der zunehmenden Zersplitterung die klass. Bildung, die Freude an ihr und die Tiefe und Selbständigkeit des Sicheinlebens zurückgegangen sei. Wenn er die Forderung einer Rückkehr zu größerer Konzentration dann weiterhin auf die Seminarien beschränkte, die er zu Musteranstalten klassischer Bildung gestaltet wissen wollte, so tat er es wohl nur deshalb, weil er hier am ehesten noch etwas erreichen zu können hoffte. Daß seine Rede aus dem Kreise der Abgeordneten keine Erwiderung fand, ist gewiß nicht bloß daraus zu erklären, daß sie erst nach der Entscheidung gehalten und daß niemand auf eine wirksame Entgegnung vorbereitet war, sondern auch aus dem großen Eindruck, den sie machen mußte. Der Minister selber freilich — und das ist ein weiteres Verdienst dieses Auftretens — konnte sich einer Entgegnung nicht entziehen. Diese Entgegnung enthält manche beachtenswerte Momente. Zwar trat der Minister der Bemängelung der Leistungen des Gymnasiums, wie sie sich auf Grund des Lehrplans von 1891 entwickelt haben, entgegen; ebenso dem Gedanken einer Zurückschraubung des mathematischen Unterrichts; endlich mit sehr beachtenswerten Gründen dem Plane einer Sonderentwicklung der Seminare. Aber er sagte nicht bloß zu, die gegebenen Anregungen, die er als „interessant" bezeichnete, zu prüfen, sondern erklärte auch mit aller wünschenswerten Bestimmtheit: „Wir können nicht mehr Fächer auf dem Gymnasium brauchen"; er teilte mit, daß er Gesuche von Vereinen — „um was petitionieren nicht heutzutage Vereine!" — um Einführung der Biologie, um Erweiterung des geographischen Unterrichts abgeschlagen habe; ferner daß er „zur Zeit" kein Freund der Einführung des Reformgymnasiums in Württemberg sei; und er schloß mit den erquicklichen Worten: „Auch ich bin der Ansicht, daß unser humanistisches Gymnasium sich in seiner Individualität weiter entwickeln soll. Ich glaube, daß die Schulbewegung der letzten Zeit den Vorzug haben wird, daß die verschiedenen Typen strenger geschieden werden können, daß wir das Gymnasium in seiner Besonderheit weiter

entwickeln können. Dafür zu sorgen, wird sich die Unterrichtsverwaltung nachdrücklich angelegen sein lassen." Wenn diesen Worten die Taten entsprechen, wenn dieses „Können" zu einem Werden sich gestaltet, dann kann sich der Freund des Gymnasiums leicht trösten über die sonstigen wenig erfreulichen Eindrücke, welche diese Verhandlungen und Entscheidungen bei dem Menschen und dem deutschen Staatsbürger hinterlassen müssen: über den Mangel einer klaren und großzügigen Politik und die immer weitergetriebene Haarspalterei im Berechtigungswesen, über die sichere Aussicht auf Fortsetzung des Kampfes seitens der Realschule, über die in Erwägung gezogene Ausdehnung des Unwesens der Ergänzungsprüfungen, über die zunehmende Ungleichmäßigkeit der Ordnung dieser Dinge im gemeinsamen deutschen Vaterlande und die daraus entspringende Verwirrung. Denn von all diesen Uebelständen wird das innere Wesen des Gymnasiums nicht unmittelbar berührt.

Ulm. K. Hirzel.

† Theodor Mommsen.

Alle namhaften Tages- oder Monatsblätter Deutschlands und der übrigen Länder, soweit sie an Ereignissen der wissenschaftlichen Welt teilnehmen, haben sich beeilt, ihre Kränze auf dem Grabe des großen Gelehrten niederzulegen und ihren Lesern von der Bedeutung dieses Lebens einen Begriff zu geben. Die beste Lösung dieser Aufgabe, soweit sie in kurzer Stunde möglich ist, meinen wir in einem längeren Artikel der „Neuen Züricher Zeitung" (vom 4.–6. November) von Professor Blümner gefunden zu haben, der seitdem in einem Separatabdruck erschienen ist und auf den wir unsere Leser aufmerksam zu machen für Pflicht halten. Es war aber eine ganze wissenschaftliche Welt, die sich in diesem mächtigen Haupt und genialen Geist vereinigt hatte, und ein künftiger Biograph, der sich hoffentlich bald an die Arbeit begibt, wird die schwere aber lohnende Aufgabe haben, indem er schildert, was dieser Mann bis gegen das Ende seines 86. Lebensjahres getan hat, ein großes Stück der Geschichte der Wissenschaft im 19. Jahrhundert darzulegen: es wird schon ein großes Verdienst sein, wenn er ohne das Beiwerk, das sonst Biographien bedeutender Männer Reiz und Wert gibt, nur einfach den Ertrag dieses Forscherlebens und die Art, wie dieser Ertrag gewonnen ward, dem Folgegeschlecht voll zum Bewußtsein bringt. Es ist ein König der Wissenschaft, der hier während fast dreier Menschenalter gebaut hat, und es wird mehr als bloß Kärrnerarbeit nötig sein, um weiterhin klar und fruchtbar zu machen, was durch diesen Bau geleistet worden ist. Wir haben hier nur ein Wort über die Bedeutung zu sagen, die Mommsen auch für unsere Gymnasialwelt gehabt hat und haben wird.

Der Verstorbene ist wiederholt und unmittelbar für die Sache des humanistischen Gymnasiums eingestanden, wie 1888 bei Gelegenheit der Heidelberger Erklärung: noch im Jahre 1900 als Mitglied der Junikonferenz ist er mit allem Nachdruck für das Griechische und gegen die ungenügende Art der Behandlung des Lateinischen auf dem Realgymnasium und mithin überhaupt gegen die Aufnahme dieser Sprache in den Lehrplan des Realgymnasiums aufgetreten. Wer dieser Konferenz beigewohnt hat, wird das Bild des Überachtzigjährigen nicht vergessen, wie er in steter Bewegung, ohne sich zu setzen, in die Nähe der Redner

trat, um ihren Worten folgen zu können, dann selbst mit klarer und scharfer Rede unermüdet bis zu Ende der sehr anstrengenden Tagung in die Verhandlung eingriff und, indem er das Schlußwort sprach, der ganzen Aktion durch seine mächtige Persönlichkeit die Weihe gab. Er selbst äußerte wohl mit der strengen Selbstbescheidung, wie sie dem Mann der Wissenschaft geziemt, und zur Beschämung des Dilettantismus, der in Schulfragen sein Wesen treibt, daß er, wo es sich um Aufgaben des Unterrichtsbetriebes handele, nicht Fachmann sei. In der Tat war er mehr als bloß Fachmann in dieser Sphäre, die er von einem hohen Standorte und aus tiefer Kenntnis der Menschengeschichte und der Menschenseele beurteilte; und die große mittelbare Bedeutung, die er für den Gymnasialunterricht gehabt hat, dessen Rückgrat eine sprachlich-sachliche Vertiefung in das Geistesleben der beiden Hauptvölker des Altertums ist, — diese Bedeutung ist kaum zu überschätzen.

Wir erinnern uns noch, nach 50 Jahren, sehr lebhaft des Eindrucks, den der erste Band der römischen Geschichte bei seinem Erscheinen hervorrief. Was man längst gelernt und gewußt zu haben glaubte, erschien auf einmal als ein völlig Neues; eine Fülle von Licht schien von allen Seiten her sich über Personen und Sachen zu ergießen; Alles, Literatur, Staatsleben, Wirtschaftsleben, Religion, Krieg trat in einen großen und lebendigen Zusammenhang: man empfand im höchsten Maße die Befriedigung einer mit jeder Zeile die man las wachsenden Bereicherung des eigenen Geisteslebens, und wer die trübe Zeit der ersten Jahre des sechsten Jahrzehnts im vorigen Jahrhundert erlebt hat, weiß, wie sehr deutsche Männer, die sich dem Werk der Jugenderziehung zu widmen im Begriffe waren, einer solchen Bereicherung, in der zugleich eine große Ermutigung lag, damals bedurften. Es waren nicht blos die großen Vorzüge des Werkes, der lebendige Fluß und oft hinreißende Schwung der Darstellung, die Feinheit und Schärfe der Charakterzeichnung, die Fülle der farbenreichen Bilder, die hohen Gesichtspunkte und weiten Ausblicke, was uns anzog, sondern auch seine Fehler: das kühne Modernisieren, „Die Kürassiere des Königs Antiochus," Sulla „der Don Juan der Politik", „Der veritable Hecht von der Tiberinsel"; die Liebe und der kräftige Ingrimm, studium et ira, mit denen er schilderte und einzelne ihm widerwärtige Persönlichkeiten fast wie politische Gegner des Tages verfolgte, Cicero „als Staatsmann ohne Einsicht, Ansicht und Absicht", „so durchaus Pfuscher, daß es gleichgiltig war, welchen Acker er pflügte", oder Pompejus „das Muster eines zivilisierten Unteroffiziers", und auf der anderen Seite die enthusiastische Beredsamkeit, mit der er das Lichtbild des großen Cäsar zeichnete. Es sprach überhaupt aus dem Werke die ganze Subjektivität einer mächtigen Persönlichkeit und eines Feuergeistes, dessen Überlegenheit uns gefangen nahm. Die Wirkung war so groß, daß man von da an den Blick auf diesen Außerordentlichen gerichtet hielt und nun Allem, was mit ihm zusammenhing und von ihm ausging, Aufmerksamkeit schenkte. Das Werk belebte bei Unzähligen den wissenschaftlichen Sinn und Trieb, und man lernte aus ihm, wie aus den „römischen Forschungen" und anderen seiner Schriften ein Unschätzbares, die Methode, wie geschichtliche Wahrheit gewonnen und zu geschichtlichem Leben gestaltet wird. Wenn Geschichte jetzt mehr und mehr in unserem Gymnasialunterricht nach Kräften gelehrt wird wie sie wirklich geschehen ist, der Sinn für die Wirklichkeit im Leben der Völker

und Staaten, wie es sich gebührt, in unserer Jugend geweckt und gepflegt wird, überhaupt unser Gymnasialunterricht, namentlich der in den alten Sprachen, weit mehr als früher von geschichtlichem Geist getränkt ist und die sachlichen Momente neben den sprachlichen zu ihrem Rechte kommen, so gebührt Theodor Mommsen ein gut Teil dieses Verdienstes. Diese Kraft, denken wir, entströmt dauernd seinen Werken oder seinem Werke. Denn es ist, Leben und Schriften, aus einem Gusse, ein mächtiges Ganze, und insofern dürfen wir auch auf ihn das stolze Wort anwenden, das einst Goethe Schillern ins Grab nachgerufen hat, daß mit seinem Licht unendlich Licht sich verbinde.

Bonn. O. Jäger.

Veränderungen im Mitgliederbestand [1]) des Gymnasialvereins

vom 16. Dezember 1902 bis 12. Dezember 1903.

(vergl. Human. Gymnas. 1902, S. 242 ff.)

Aachen. Ausgetreten: Kaplan Hinkens; Oberpfarrer Metzmacher; Fabrikant Ritter; Pfarrer a. D. Stiftsvikar Schmelcher.
Kaiser-Karls-Gymnasium. Ausgetreten: Prof. Schnütgen. — Eingetreten: OL. Dr. Benrath.
Kaiser-Wilhelms-Gymnasium. Prof. Ahrens nach Neuwied versetzt.

Achern. Vorst. d. Höh. Bürgerschule Prof. Zimmermann ausgetreten.

Altona. Gymnasium Christianeum. OL. Dr. Paulcke eingetreten.

Angerburg (Ostpr.). Pastor em. Brinckmann, Dir. d. Höh. Knabensch. (v. Eibenstock).

Ansbach. Gymnasium. Prof. Dr. Schwab (von München, Wilh.-G.).

Attendorn. Gymnasium. OL. Hake ausgetreten.

Augsburg. Gymnasium bei St. Anna. Prof. Hussel als Rektor an das Progymnasium zu Neustadt a. d. Aisch versetzt.

Bamberg. Altes Gymnasium. GL. Fischer (von Windsheim). — Prof. Dr. Kennerknecht nach München (Max.-G.) versetzt. — Ausgetreten: GL. Dr. Fertig und Prof. Dr. Koerber.
Neues Gymnasium. GL. Büttner nach Germersheim versetzt; GL. Ibel nach Forchheim versetzt.

Barmen. Ausgetreten: pr. Arzt Dr. med. Cohn*; Lehrer Aug. Kirchhoff*. — Eingetreten: Pastor Arnold*; Fabrikant Dr. Heinr. Hardegen*; pr. Arzt Dr. med. Hoffa*; Landtagsabgeordneter von Knapp*; Postdirektor Stör*.
Gymnasium. Ausgetreten: Sem.-Kand. Bohle*; OL. Dr. Spieß*; Sem.-Kand. Strube*. — OL. Dr. Wiesenthal* als Dir. des Progymnasiums nach Schwelm versetzt.

Bartenstein. Gymnasium. Dir. Dr. Sachse und Prof. Hasse ausgetreten.

Basel. Prof. Dr. Heman ausgetreten.

Bautzen. Gymnasium. OL. Dr. Neumann ausgetreten.

Bensberg (b. Cöln). Werner Schiffer*, Rektor der Höh. Knabensch. (v. Opladen).

Berlin. Cand. iur. Freih. von Lüdinghausen-Wolff eingetreten. — Dr. Kiehl, Dir. d. Kaiser-Wilhelm-Realg. (von Demmin). — Minist.-Dir. Dr. Gutbrod, Exz., als Präsid. d. Reichsgerichts nach Leipzig versetzt. — Dr. Erich Heyfelder nach Tübingen verzogen. — Major z. D. Scheibert gestorben.
Askanisches Gymnasium. Prof. Dr. Dahms, Prof. Dr. Kraetsch und Prof. Dr. Trendelenburg ausgetreten.
Bismarckgymnasium (Dt.-Wilmersdorf). OL. Dr. Bösch (v. Joach.-G.).
Friedrich-Wilhelms-Gymnasium. Prof. Dr. Behncke gestorben.
Joachimsthalsches Gymnasium. Eingetreten: OL. und Adj. Dr. M. Schultz. — Versetzt: OL. Dr. Bösch an das Bismarckgymn. (Dt.-Wilmers-

---

1) Soweit sie zu unserer Kenntnis gelangten. Bloße Titeländerungen sind nicht verzeichnet. — Die Mitglieder des Niederrheinischen Zweigverbandes sind durch ein beigesetztes * gekennzeichnet. Hilgard.

dorf); OL. Dr. Fröhlich nach Charlottenburg (Aug.-G.); wH. O. Müller an das Prinz-Heinrich-G. (Schöneberg).
Luisengymnasium. Eingetreten: OL. Opitz. — Gestorben: Prof. Dr. Gemß. — Ausgetreten: OL. Dr. Giese; OL. Dr. Kurze; Prof. Dr. Edm. Meyer; wH. Dr. Plath; OL. Dr. Seeländer.
Prinz-Heinrich-Gymnasium. OL. Ottomar Müller (vom Joach.-G.).
Wilhelmsgymnasium. Prof. Dr. Lenich ausgetreten.

Bern. Rektor des städt. Gymnas. Dr. Georg Finsler eingetreten.

Beuthen (Oberschl.). Gymn.-OL. Bosing (von Limburg a. d. L.).

Birkenfeld. Gymnasialbibliothek ausgetreten.

Bonn. Prof. Dr. Bäumker nach Straßburg i. E. versetzt. — Prof. Dr. Kaulen ausgetreten.
Königl. Gymnasium. OL. Dr. Hester eingetreten.

Braunsberg (Ostpr.). Gymn.-OL. Dr. Reiter eingetreten.

Bremen. Gymnasium. Eingetreten: Prof. Dr. Achelis; Prof. Dr. Dünzelmann; OL. Dr. Gehlhardt. — Ausgetreten: Prof. Dr. Hertzberg; OL. Dr. Knothe; OL. Dr. Ruete.

Bremerhaven. Gymnasium. OL. Dr. Keese ausgetreten.

Breslau. Geh. Justizrat Prof. Dr. Leonhard ausgetreten. — Geh. Rat Dr. Sommerbrodt gestorben.
Elisabetgymnasium. Prof. Bruno Thiel eingetreten.
Matthiasgymnasium. Prof. v. Jarochowski, OL. Dr. Klimek und Prof. Dr. Kühn ausgetreten.
König-Wilhelms-Gymnasium. Eingetreten: OL. Dr. Ernst Hoffmann und OL. Dr. Herm. Schmidt.

Bromberg. Gymnasium. Geh. Reg.-Rat Dir. Dr. Guttmann ausgetreten. — Dir. Dr. Eichner (von Inowrazlaw).

Buchsweiler. Geh. Reg.-Rat Gymn.-Dir. Dr. Schulz ausgetr. — Gymn.-Bibliothek eingetr.

Burg. Gymnasium. Ausgetreten: OL. Dr. Hoyer; Prof. Dr. Kampe; OL. Seeger.

Burghausen. Gymn.-Prof. Dr. Amend nach München (Ther.-G.) versetzt.

Butzbach (Oberh.). Dir. d. Realschule Prof. Karg (von Friedberg i. H.).

Cassel. Prof. Dr. Orth, Hilfsarb. im Kgl. Prov.-Schulk. (von Frankfurt a. M.).

Charlottenburg. Prof. Dr. Theodor Mommsen gestorben. — OL. a. D. Prof. Dr. Semisch ausgetreten.
Augustagymnasium. OL. Dr. Fröhlich (von Berlin, Joach.-G.).

Chemnitz. Dr. Asmus Soerensen, Prof. a. d. Gew.-Akad. in Ch. und a. o. Prof. a. d. Univers. Leipzig, eingetreten.

Clausthal. Gymn.-OL. Böhme gestorben.

Coblenz. Landger.-Präsident Wolff* (von Düsseldorf).

Colmar i. Els. Gymn.-Prof. Dr. Gfrörer gestorben. — OL. Haccius (v. Weißenburg).

Cöln. Marzellengymnasium. Dir. Dr. Wetzel ausgetr. — Dir. Prof. Dr. Wesener eingetr.

Cöslin. Gymnasium. Prof. Steinbrück ausgetreten. — Prof. Dr. von Boltenstern als Gymn.-Dir. nach Treptow a. R. versetzt.

Crefeld. Pastor em. Fay* gestorben.
Gymnasium. Ausgetreten: Dir. Dr. Wollseiffen; Prof. Dr. Lingenberg*; OL. Dr. Oré; Prof. Dr. Schmuck.

Danzig. Städtisches Gymnasium. Ausgetreten: OL. Gerlach und OL. Dr. Ostermayer. — Eingetreten: OL. Boldt und OL. Rathje.

Demmin. Gymn.-Dir. Dr. Kiehl als Dir. d. Kgl. Kaiser-Wilhelms-Realg. nach Berlin versetzt.

Dillingen. Gymn.-Rektor Prof. Altinger (von München, Wilh.-G.).

Dresden. Ministerialdir. Geh. Rat Dr. Schröder (von Plauen i. V.). — Regierungsrat Dr. Hartmann nach Leipzig versetzt.
Gymnasium i. d. Neustadt. Prof. Dr. Haiper ausgetreten.
Wettiner Gymnasium. OL. Dr. Klemm eingetreten.

Düsseldorf. Landger.-Dir. Wolff* als Landger.-Präs. nach Coblenz versetzt. — Eingetreten: Rechtsanwalt van Eupen*; Frau Eduard Poensgen*; Landesrat Schmidt*.
Städtisches Gymnasium. Ausgetreten: OL. Dr. Kükelhaus* und Prof. Schmitz*. — Eingetreten: OL. Müller*.
Eberbach a. N. Geh. Rat Dr. Schell wieder nach Karlsruhe gezogen.
Eibenstock. Pastor em. Brinckmann als Dir. d. Höh. Knabenschule nach Angerburg gezogen.
Eisenberg (S.-A.). Gymn.-Dir. Prof. Dorstewitz gestorben.
Elberfeld. Ausgetreten: Pfarrer u. Rektor Dr. Hilt*; Chefredakteur Ernst Jordan*; Hilfsprediger Fritz Kaiser*; Pastor Neuenhaus*; Pastor Rothweiler*; Dr. med. Kühle*. — Eingetreten: Gymn.-OL. Brake*. — Amtsrichter Vierhaus* (von Remscheid).
Ems. Lehrer an d. Realschule Ulrich ausgetreten.
Essen. Gymn.-Dir. Prof. Dr. Biese* ausgetreten.
Euskirchen. OL. Mein* (von Grevenbroich). — Gymn.-Dir. Dr. Doetsch ausgetr.
Forchheim (Oberfr.). Progymnasium. GL. Ibel (von Bamberg, N.G.).
Frankfurt a. M. Gestorben: Prof. Dr. Gillhausen. — Ausgetreten: Dr. med. Bücheler; Dr. med. Liermann; Privatier Story. — Eingetreten: Landgerichtsdir. Graban.
Kaiser-Friedrichs-Gymnasium. Prof. Dr. Orth als Hilfsarb. an das Kgl. Prov.-Schulkoll. nach Cassel berufen. — Ausgetreten: OL. Degenhardt; GL. Mauck; GL. Dr. Warth.
Goethegymnasium. Ausgetr.: wH. Dr. Jul. Müller und ZL. Thielmann. — Eingetr.: Sem.-Kd. Dr. Möller; OL. Noll; OL. Dr. Preiser; OL. Dr. Presber.
Lessinggymnasium. Ausgetr.: wH. Fechner und OL. Dr. Eugen Meyer. — Eingetr.: OL. Dr. Flechsenhaar und wH. Kasper.
Frauenfeld (Thurgau). Prof. an d. Kantonsch. O. Schultheß eingetreten.
Freiburg i. B. Dr. Viktor Heyfelder ausgetreten.
Gymnasium. Eingetreten: LAPr. Großkinsky und Prof. Dr. Rieger. — LAPr. Dr. Meisinger als Prof. nach Lörrach versetzt.
Friedberg i. H. Prof. Karg als Dir. an d. Realsch. Butzbach versetzt.
Friedeberg i. N. Gymn.-OL. Kampfhenkel ausgetreten.
Germersheim. Progymnasium. GL. Büttner (von Bamberg, N. G.).
Gießen. Prof. d. klass. Philol. Dr. Dieterich nach Heidelberg versetzt. — Geh. Kirchenrat D. Prof. Kattenbusch nach Göttingen versetzt.
M.-Gladbach. Justizrat Dr. Huesgen* eingetreten.
Gymnasium. Ausgetr.: OL. Dr. Arens*; Prof. Herweg*; Prof. Dr. P. Meyer*.
Göttingen. Geh. Rat Oberbibl. Dr. Dziatzko gestorben. — Geh. Kirchenrat D. Prof. Kattenbusch (von Gießen).
Gymnasium. Prof. Dr. Greef ausgetreten.
Greiz. Gymn.-OL. Dr. von Hagen eingetreten.
Grevenbroich. OL. Mein* nach Euskirchen versetzt.
Grimma. Fürstenschule. OL. Dr. Arm. Dittmar eingetreten.
Guben. Gymn.-OL. Boncke gestorben.
Günzburg a. D. GL. Dr. Benker (von Nürnberg, A. G.).
Güstrow. Domschule. Prof. Dr. Pechel gestorben.
Realgymnasium. Dir. Klingberg und OL. Keese ausgetreten.
Haan (Rheinl.). Pfarrer von Scheven* ausgetreten.
Hadersleben. Gymn.-Prof. A. Pintschovius eingetreten.
Hall (Schwäbisch-). Prof. Dr. W. Nestle nach Schönthal versetzt.
Halle a. S. Gymn.-Dir. a. D. Prof. Dr. Lothholz gestorben.
Lateinische Hauptschule. Rektor Dr. Rausch eingetreten. — Prof. Dr. Knauth gestorben. — OL. Dr. Neubauer als Dir. an d. Gymn. Landsberg a. W. versetzt. OL. Crampe ausgetreten.
Hamburg. Gestorben: Dr. iur. Rechtsanwalt Gerh. Voigt. — Ausgetr.: Bibliothekar Dr. Baasch; Kaufmann Rud. Bülau; Pastor Schwieger; pr. Arzt Dr. med.

Stachow. — Eingetr.: Ludwig Benjamin; A. Bobzin; OL. an d. ORSch. auf d. Uhlenhorst Dr. J. Böhme; R. Faulmann; Kaufmann George Hesse; F. W. R. Jückstock; Dr. med. E. Paschen; Physikus Dr. E. Pfeiffer; Wilhelm Seckel; Philipp Simon; Regierungsrat Wittstein.

Johanneum. Eingetreten: OL. Dr. Gleue und LAK. Wilfr. Hanne.

Hasselt (Belgien). Dr. A. Roegiers, Dir. de l'Athénée Royal, eingetreten.

Heidelberg. Prof. Dr. Dieterich (von Gießen); Geh. Rat Dr. Lossen (von Königsberg i. Pr.). — Geh. Rat Dr. Crusius nach München versetzt. — Geh. Hofr. Dr. Karlowa ausgetreten.

Gymnasium. LAPr. Mendius eingetreten. — LAPr. Dr. Braun nach Tauberbischofsheim versetzt.

Heilbronn. Gymnasium. Oberpräz. Dr. Lang (von Stuttgart, K. G.).

Hildesheim. Gymnasium Andreanum. Dir. Dr. Heynacher ausgetreten.

Gymnasium Josephinum. Ausgetreten: OL. Dr. Balkenholl. — Eingetreten: OL. Ernst und OL. Hölscher.

Husum. Gymn.-Dir. Dr. G. Graeber eingetreten.

Jena. Gestorben: Oberbibl. Dr. K. K. Müller u. Geh. Rat Rektor a. D. Dr. Volkmann.

Ilfeld. Klosterschule. Prof. Dr. Freyer ausgetreten.

Inowrazlaw. Gymnasium. Versetzt: Dir. Dr. Eichner nach Bromberg; OL. Schunck nach Neustadt i. Oberschl. — Eingetr.: Dir. Viedt u. OL. Behrens.

Karlsruhe. Geh. Rat Dr. Schell (von Eberbach a. N. wieder zurück).

Gymnasium. LAPr. Preuß eingetreten.

Kehl. LAPr. Dr. Ernst nach Mannheim versetzt.

Kiel. OL. Dr. Kähler an d. RG. in Siegen (Westf.) versetzt.

Königsberg i. Pr. Geh. Rat Dr. Lossen nach Heidelberg gezogen.

Kneiphöfisches Gymnasium. GL. Berg eingetreten.

Königshütte (Oberschl.). Gymn.-OL. Göhr ausgetreten.

Kristiania. OL. Hans Schjöth ausgetreten.

Lahr (Baden). Gymnasium. LAPr. Drös eingetreten.

Landau. Gymn.-Rektor Prof. Dr. Reich (von München, W.-G.).

Landsberg a. W. Gymn.-Dir. Dr. Neubauer (von Halle, Lat.). — Gymn.-Dir. Prof. Anz nach Nordhausen vers. — Rektor a. D. Wilm gestorben. — Prediger Brathe (Eulam) ausgetreten.

Leipzig. Dr. Gutbrod, Erz., Präs. d. Reichsgerichts (von Berlin). — Regierungsrat Dr. Hartmann (von Dresden).

König-Albert-Gymnasium. Ausgetreten: Prof. Dr. Lammert. — Eingetreten: OL. Dr. Brandt; OL. Dr. Franke; OL. Dr. Gaßmeyer; OL. Dr. Lamer; OL. Dr. Preuß.

Thomasschule. Dr. Spitzner ausgetr. — Cand. rev. min. W. Hering eingetr.

Lennep. Pastor Kattenbusch* ausgetreten.

Leobschütz. Gymnasium. wH. Koschwitz ausgetr. — OL. Schilling eingetr.

Liegnitz. Gymnasium. OL. Dr. Seiffert eingetreten.

Ritterakademie. Prof. Karl Görlitz gestorben.

Limburg a. L. OL. Bosing nach Beuthen (Oberschl.) versetzt.

Lörrach. Kaufmann Flath ausgetreten.

Gymnasium. Prof. Dr. Meisinger (von Freiburg). — Prof. Dorn an das RG. Mannheim versetzt.

Ludwigsburg. Gymnasiumsbibliothek eingetreten.

Magdeburg. Domgymnasium. OL. Lintzel eingetreten.

Mannheim. Prof. Dorn (von Lörrach); LAPr. Dr. Ernst (von Kehl).

Marbach a. Neckar. Oberpräz. Lauer eingetreten.

Marburg i. H. Prof. Liz. Bauer eingetreten.

Gymnasium. OL. Dr. Handwerck (von Wiesbaden). — OL. Raisch an d. RG. Wiesbaden versetzt.

Meißen. Fürstenschule. Prof. Lic. theol. Türk ausgetreten.

Moos (Niederb.). Reichsrat und Reichstagsabg. Graf Konrad Preysing gest.

Mülheim a. Rhein. wH. Bruch als OL. nach Oberhausen versetzt.

München. Geh. Rat Prof. Dr. Crusius (von Heidelberg); Rektor a. D. Dr. Meiser (von Regensburg, N. G.).
Ludwigsgymnasium. Rektor Dr. Ohlenschlager und Prof. Brand eingetr.
Maximiliansgymnasium. Prof. Dr. Kennerknecht (von Bamberg, A. G.).
Theresiengymnasium. Prof. Dr. Amend (von Burghausen). — GL. Dr. Raab nach Regensburg (A. G.) versetzt.
Wilhelmsgymnasium. Versetzt: Prof. Altinger als Gymn.-Rektor nach Dillingen; Prof. Dr. Reich als Gymn.-Rektor nach Landau; GL. Dr. Schwab als Prof. nach Ansbach; Prof. Dr. Seibel als Gymn.-Rektor nach Passau. — Eingetreten: GL. Dr. Bodensteiner; Prof. Dr. Burger; GL. Kuchtner; GL. Dr. Rehm.

Münnerstadt. Gymnasium. Prof. A. Stummer nach Würzburg (A. G.) versetzt. GL. Röttinger ausgetreten.

Münstereifel. Gymnasiumsbibliothek eingetreten.

Muskau (Oberl.). OL. am Pädagogium Schubert verzogen, unbekannt wohin.

Neustadt a. d. Aisch (Bayern). Progymn. Rektor Prof. Hussel (von Augsburg).

Neustadt in Oberschl. Gymn.-OL. Schunck (von Inowrazlaw).

Neuwied. Gymnasium. Prof. Ahrens (von Aachen, K. W.-G.). — GL. Dr. Saftien ausgetreten. — OL. Dr. Radke eingetreten.

Nordhausen. Gymnasium. Dir. Dr. Ludwig Schulze gestorben; an seine Stelle Dir. Prof. Anz (von Landsberg a. W.) getreten.

Nürnberg. Altes Gymnasium. GL. Dr. Benker nach Günzburg versetzt.
Neues Gymnasium. OStR. Rektor Dr. Lechner aus dem Dienst geschieden; an seine Stelle Gymn.-Rektor Fr. Mayer (von Zweibrücken) getreten. — Prof. Hopf gestorben. — GL. Lederer ausgetreten. — Eingetreten: Prof. Dr. Blaufuß; Prof. Ullrich; Gymnasiumsbibliothek.

Oberhausen. Realgymnasium. OL. Bruch (von Mülheim a. Rhein). — OL. Dr. Herthum eingetreten.

Opladen. Geistl. Lehrer Schmitz* ausgetreten. — Geistl. Lehrer Werner Schiffer* als Rektor d. Höh. Knabensch. nach Bensberg versetzt.

Othfresen (Kr. Goslar). Pastor Kühner gestorben.

Passau. Gymn.-Rektor Prof. Dr. Seibel (von München, W.-G.).

Pforta. Landesschule. OL. Dr. Kaiser und OL. Menge eingetreten.

Plauen i. V. Sem.-Dir. Schulrat Römpler gestorben. — Oberbürgermeister Dr. Schröder als Geh. Rat u. Ministerialdir. nach Dresden versetzt. — Ausgetreten: Superintendent Lieschke und Pastor Weissflog.
Gymnasium. OL. Dr. Neubner gestorben. — Prof. Dr. Günther ausgetreten. OL. Dr. Bock eingetreten.

Potsdam. Viktoriagymnasium. OL. Dr. Wellmann (von Stettin, M. St.-G.).

Rastatt. Gymn.-Prof. Rieger ausgetreten.

Ratingen. OL. Brandhart* ausgetreten.

Regensburg. Altes Gymnasium. Prof. Dr. Raab (von München, Th.-G.).
Neues Gymnasium. Rektor Dr. K. Meiser in Ruhest. getr. u. nach München gez.

Remscheid. Amtsrichter Vierhaus* nach Elberfeld versetzt. — Dr. med. Schäfer* ausgetreten. — Superintendent Jösting* eingetreten.

Rheydt. Sanitätsrat Dr. Schmitz* gestorben. — pr. Arzt Dr. med. Schmitz* eingetr.

Riesa a. d. Elbe. Eingetreten: Lehrer am Realprog. Dr. R. Rau und cand. theol. Reinh. Herz.

Rostock. Prof. Dr. O. Nasse gestorben.

Schönthal i. Württ. Seminar. Prof. Dr. W. Nestle (von Schw.-Hall). — Ausgetreten: Ephorus a. D. Dr. Lang und Prof. Dr. Meyer.

Schorndorf. Oberpräz. Dr. Hesselmeyer nach Tübingen versetzt.

Schwelm. Dir. des Progymn. Dr. Wiesenthal* (von Barmen).

Schwerin. Geh. Oberschulrat a. D. Dr. Hartwig gestorben. — Gymn.-OL. Müller verschollen.

Siegen (Westf.) OL. am Realgymn. Dr Kähler (von Kiel).

Skelleftea (Schweden). Dr. E. A. Melander ausgetreten.
Solingen. Gymnasium. Dir. Dr. Schwertzell* und OL. Dr. Lammers eingetret.
Spandau. Generalmajor Freih. von Lüdinghausen-Wolff ausgetreten.
Speyer. Gymnasium. Prof. Kennel ausgetreten.
Steele a. Ruhr. OL. Dr. Petry verzogen, unbekannt wohin.
Stettin. Marienstiftsgymnasium. Prof. Leitritz ausgetreten. — OL. Dr. Wellmann nach Potsdam versetzt. — Eingetreten: OL. Dr. Asmus u. OL. Wöhlermann.
Stollberg i. Erzg. Dr. phil. Erich Römpler eingetreten.
Straßburg i. E. Prof. d. Philos. Dr. Baeumker (von Bonn). — Prof. Dr. Gneisse ausgetreten.
Strohsdorf (b. Pyritz). Pfarrer Eckert ausgetreten.
Stuttgart. Karlsgymnasium. Oberpräz. Dr. Lang nach Heilbronn versetzt.
Tauberbischofsheim. Gymn.-Prof. Dr. Braun (von Heidelberg).
Treptow a. R. Gymn.-Dir. Dr. von Boltenstern (von Coeslin)
Tübingen. Dr. Erich Heyfelder (von Berlin).
Gymnasium. Oberpräz. Dr. Hesselmeyer (von Schorndorf)
Warendorf. Gymn.-Prof. Dr. Buschmann gestorben.
Weilburg a. Lahn. Gymnasium. OL. Heidsieck eingetreten.
Weißenburg i. E. Gymn.-OL. Haccius nach Colmar versetzt.
Wien. Eingetreten: Sektionschef im K. K. Kultusminist. Hofrat Dr. Huemer; K. K. Gymn.-Dir. Dr. Thumser; Gymn.-Prof. Dr. Wotke.
Wiesbaden. Realgymnasium. OL. Rasch (von Marburg). — OL. Dr. Handwerck nach Marburg versetzt.
Windsheim. GL. Fischer nach Bamberg (A. G.) versetzt.
Würzburg. Altes Gymnasium. Prof. A. Stummer (von Münnerstadt).
Zittau. Prof. Dr. Gelbke ausgetreten.
Gymnasium. OL. Dr. Ullrich eingetreten.
Züllichau. Amtsgerichtsrat Curtius gestorben.
Pädagogium. OL. M. Schubert eingetreten.
Zweibrücken. Gymn.-Rektor Fr. Mayer nach Nürnberg (N. G.) versetzt.

Dem Beschluß des Vereinsvorstandes gemäß (sieh S. 14) soll im Jahr 1904 und, wenn es sich als finanziell ausführbar erweist, auch weiterhin die Zeitschrift sechsmal im Jahr erscheinen; dann aber wird das einzelne Heft nicht wesentlich über $2^1/_2$ Bogen umfassen dürfen. Deshalb mußte der Bericht über die interessanten Verhandlungen der pädagogischen Sektion der Haller Philologenversammlung und ebenso manche schon gesetzte literarische Anzeige auf Heft II verschoben werden. An zwei engen Freiplätzen aber wollen wir wenigstens kurz auf ein paar Erscheinungen hinweisen, die sich zu Geschenken in besonderem Maße eignen.

Das bibliographische Institut in Leipzig und Wien hat auch für 1904 einen historisch-geographischen Kalender herausgegeben mit zahlreichen gelungenen Illustrationen aus Erdkunde, Ethnologie, Weltgeschichte, Literaturgeschichte, Kunst: wir bewundern aufrichtig, wie es möglich gewesen, auch im achten Jahrgang so viel Neues von allgemeinem Interesse zu bieten. — Von geschichtlichen Büchern mögen folgende genannt werden. Die in guter Uebersetzung bei Teubner erschienene Schrift des italienischen Historikers Pietro Orsi: „Das moderne Italien, Geschichte der letzten 150 Jahre." Der jetzt in verbesserter zweiter Auflage von der Elwertschen Buchhandlung in Marburg herausgegebene „Grundriß der Weltgeschichte der Kunst im Altertum" von L. v. Sybel, ein Buch, in dem Gediegenheit des Inhalts mit Pracht der Ausstattung wetteifert und bei dem der Preis von 10 Mark kaum begreiflich ist. „Entstehung und Blüte der altorientalischen Kulturwelt. Cyrus", eine mit nahezu hundert vorzüglichen Abbildungen geschmückte Darstellung des durch seine sprachlichen babylonisch-assyrischen Forschungen bekannten Münchener Universitätsdozenten Ernest Lindl, bei Kirchheim in München erschienen als Teil der „Weltgeschichte in Karakterbildern". (Fotsetzung auf der zweiten Seite des Umschlags.)

Abgeschlossen Mitte Dezember 1903.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Das humanistische Gymnasium

herausgegeben

von

Oskar Jäger und Gustav Uhlig.

Organ des Gymnasialvereins.

Fünfzehnter Jahrgang.



Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1904.

Inhaltsverzeichnis.

Vom Gymnasialverein und seinen Versammlungen.

Von anderen Versammlungen.

Von Feierlichkeiten.

Zur Organisation des Gymnasialunterrichts im allgemeinen.

Zur Gestaltung des griechischen und lateinischen Unterrichts.

Fachwissenschaftliches aus den Gebieten der klassischen Philologie und Archäologie.

Zu anderen Lehrgegenständen des Gymnasiums.

Reformschulen und andere Schulreformen.

Zur Verständigung zwischen Schule und Haus.

Zur Schulhygiene.

Bücherbesprechungen und -Anzeigen.

Pädagogische Schriften allgemeineren Inhalts.

Zur Geschichte der Pädagogik.

Zum deutschen Unterricht.

Zum philosophischen Unterricht.

Zum lateinischen und griechischen Unterricht.

Zum Geschichtsunterricht.

Zum geographischen Unterricht.

Zum naturwissenschaftlichen Unterricht.

Berichtigungen.

S. 97 Z. 12 lies Erlanger statt Nürnberger, S. 210 Z. 8 lies machte statt macht, S. 211 in der letzten Zeile lies ihrer statt dieser.

Aus den Verhandlungen der pädagogischen Sektion der Haller Philologenversammlung.

Neben den Verhandlungen der letzten Jahresversammlung unseres Vereins waren die, welche unmittelbar darauf und am gleichen Ort in der pädagogischen Abteilung der 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner stattfanden, für unsere Bestrebungen zumeist von entschiedener Bedeutung.

Vor Allem gilt dies von dem Vortrag des Gymnasialdirektors **Paul Cauer** über die Frage:

Die Eigenart der verschiedenen höheren Schulen — wie kommt sie auch in solchen Stücken zum Ausdruck, die alle gemeinsam haben?

also eine Frage, die, wie aus dem vorigen Heft zu ersehen, auch in mehreren der „Thesen über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums" berührt ist, aber in solchen, deren Besprechung von der Tagesordnung unserer Jahresversammlung abgesetzt worden war, um noch Zeit für andere Traktanden zu gewinnen.

Cauer ging von der Beobachtung aus, daß im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts das Bestreben geherrscht habe, die Mannigfaltigkeit höherer Schulen zu vereinfachen, indem einmal die mit kürzerem Lehrgang als bloße Vorstufen der sogenannten Vollanstalten betrachtet, sodann Schulen von verschiedenem Charakter, aber gleicher Kursusdauer mehr und mehr im Lehrplan einander genähert wurden. Den Höhepunkt dieser Bewegung hätten die Lehrpläne von 1892 bezeichnet. Neuerdings sei erfreulicher Weise eine Umkehr erfolgt; seit 1901 gelte der Grundsatz, daß sich eine jede Schule ihrer Eigenart gemäß entwickeln solle. Zur Verwirklichung bleibe freilich noch viel zu tun. Die Abschlußprüfung sei zwar abgeschafft, wirke aber im Unterrichtsplan der Untersekunda noch fort; ja es sei in neuester Zeit wieder der Gedanke aufgetaucht, hier noch mehr auf die Abgehenden Rücksicht zu nehmen. Dadurch werde aber die Ausbildung derer, die zur Reifeprüfung gelangen wollten, beeinträchtigt; denn für sie bedeute diese Klasse eben keinen Abschluß, sondern die Vorbereitung und den Anfang eines mehr wissenschaftlich gehaltenen Unterrichtes. Dem Übel könne nur dadurch endgiltig gesteuert werden, daß, wie schon vor 13 Jahren Geheimerat Schrader, Geheimerat Albrecht und Professor Kropatscheck und auf der Junikonferenz 1900 Ministerialdirektor Dr. Thiel (im Ministerium für Landwirtschaft) gefordert hätten, den neunklassigen Anstalten die Befugnis genommen werde, anders als im Reifezeugnis die Befähigung für den einjährigen Dienst zu bescheinigen.

Für das Gymnasium forderte der Vortragende zweierlei. Einmal Wiederherstellung der alten Geschichte in ihrem früheren Umfange von zwei Schuljahren; an ihr müßten die Gymnasiasten geschichtliches Denken lernen, was nur möglich sei durch eigenes Lesen verschiedenartiger Quellen. Aus demselben Grunde sei an Realgymnasien und Oberrealschulen das Überwiegen der neueren Geschichte ganz berechtigt; denn hier könnten wichtige Perioden der englischen und französischen Geschichte quellenmäßig studiert werden. Ferner trat Direktor Cauer denen entgegen, die das Griechische zu einem fakultativen oder freiwilligen Fache machen wollen. Werde dies erreicht, so sei es damit in seiner Wirkung überhaupt totgemacht; denn dann würde es nicht mehr möglich sein, den lateinischen und deutschen Unterricht so zu geben, daß Bekanntschaft mit Werken und Gedanken der Griechen vorausgesetzt wird. Vor allem aber würde die Lektüre des griechischen Bibeltextes ganz fortfallen, wenn es keine Prima mehr gäbe, in der alle Schüler imstande wären Griechisch zu lesen. Dieser Sprache gebühre an denjenigen Schulen, die sich überhaupt mit ihr beschäftigen, die Herrschaft, nicht eine Nebenstellung.

Während die Stärke des Gymnasiums in der historischen Betrachtung der Welt liege, seien ihm die realistischen Anstalten in dem Reichtum unmittelbarer Anschauung des gegenwärtigen Lebens überlegen. Auch den Vorteil hätten sie, daß an ihnen die Möglichkeit bestehe, neu aufblühenden Wissenschaften einen größeren Anteil an den Aufgaben der Erziehung zu gewähren. Die Forderungen, die in dieser Hinsicht jetzt für Geographie und Biologie erhoben würden, seien innerlich begründet; nur darin hätten ihre Vertreter unrecht, daß sie das Gleiche auch für das Gymnasium verlangten. Die ganze Schulnot des vorigen Jahrhunderts, die zu den mißglückten Reformversuchen von 1882 und 1892 geführt habe, sei ja daraus entstanden, daß man seit Johannes Schulze gemeint habe, in dem Lehrplan einer höheren Bildungsanstalt kein an sich wichtiges Fach auslassen zu dürfen. Andererseits hob der Vortragende nachdrücklich die Bedeutung der Aufgabe hervor, Resultate und Denkweise der modernen Naturwissenschaft auch in der Auffassung geistiger Vorgänge zur Geltung zu bringen und so zwischen zwei gesonderten Wissensgebieten einen lebendigen Zusammenhang herzustellen. Zur Lösung dieser Aufgabe könne der Unterricht auf zwei Arten beitragen: durch Aufnahme neuer naturwissenschaftlicher Lehrgegenstände und durch Einführung moderner, aus der Naturwissenschaft hervorgegangener Betrachtungsweisen in ältere Erkenntniszweige. Das erste sei nur den realistischen Anstalten möglich, das andre könne und solle auch das Gymnasium. Die Grundgedanken der Entwickelungslehre seien heute so allgemein durchgedrungen, daß z. B. die Veränderungen der Sprache, die Fortschritte im wirtschaftlichen und sozialen Leben ohne von dort entlehnte Analogien gar nicht dargestellt werden könnten. Auf diesem Wege übten die neuen Anschauungen auch da eine mächtige Wirkung aus, wo der Lehrplan der oberen Klassen für unmittelbare Pflege neuer Zweige der Forschung keinen Platz habe. Umgekehrt könnten die Realanstalten die wertvollen Lehrstoffe des Gymnasiums nicht herübernehmen, wohl aber die an diesen Stoffen erwachsene historische Denkart auf ihr eignes Gebiet anwenden. Nur in diesem Sinne, nicht durch immer neue Vermehrung der Lehrfächer, sei es möglich der Bildung einen universalen Charakter zu geben und dahin zu wirken, daß Männer verschiedener Geistesrichtung sich gegenseitig achten und einer die Lebensarbeit des andern würdigen könne. —

Diese Ansichten und Forderungen waren von Direktor Cauer in folgenden der Versammlung vorliegenden Thesen zusammengefaßt worden:

1. Die Vollanstalten sind etwas anderes als eine Verlängerung der entsprechenden sechsklassigen Schulen. Die innere Geschlossenheit ihres Lehrganges muß dadurch mehr als bisher gewahrt werden, daß die Möglichkeit fortfällt, anders als im Reifezeugnis das Recht zum einjährigen Militärdienst zu erwerben.

2. Die gleiche Anordnung und Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffes an Gymnasien und Realanstalten paßt nicht zu der inneren Verschiedenheit dieser Schulen. An Realgymnasien und Oberrealschulen ist das Uebergewicht der neueren Geschichte berechtigt, für die oberen Klassen des Gymnasiums muß der zweijährige Kursus in alter Geschichte wieder hergestellt werden.

3. Am Gymnasium ist das Griechische nicht nur an sich wichtig, sondern übt auch wesentlichen Einfluß auf die Behandlung der übrigen Fächer, in erster Linie von Latein, Religion, Deutsch. Es darf deshalb nicht daran gedacht werden, innerhalb eines Lehrplanes, der überhaupt Griechisch enthält, die Teilnahme daran zu einer bloß fakultativen zu machen.

4. Die neu aufgeblühten Wissenschaften der Geographie und Biologie fordern mit Recht einen stärkeren Anteil an den Aufgaben der Jugendbildung. Für Neuerungen in dieser Richtung ist jedoch am Gymnasium kein Raum; das beste Wirkungsfeld bietet, durch ihren vorzugsweise modernen Charakter, die Oberrealschule.

5. Zum gegenseitigen Verständnis zwischen verschiedenen Geistesrichtungen kann und soll jede höhere Schule beitragen; aber nicht indem sie alle Lehrstoffe einer anderen Gruppe in ihren Plan mit aufnimmt, sondern dadurch, daß sie Betrachtungsweisen, die anderwärts wirksam entwickelt sind, sich aneignet und auch innerhalb ihres Gebietes fruchtbar macht.

Dem lebhaften Beifall, den diese Darlegungen gefunden hatten, erklärte der Direktor des Provinzialschulkollegiums zu Magdeburg, Geheimerat **Trosien**, im Allgemeinen beizustimmen. Freilich nicht alle Forderungen Cauers, deren Erfüllung zur Ausgestaltung der Eigenart des Gymnasiums wünschenswert sei, würden gegenwärtig verwirklicht werden können, so schwerlich das Verlangen, daß dem oberen Kurs in der alten Geschichte wieder, wie früher, zwei Jahre in Preußen gewidmet würden. Zu These 1 übergehend, bemerkt Redner, daß er ihrem ersten Satz: „Die Vollanstalten sind etwas anderes als eine Verlängerung der entsprechenden sechsklassigen Schulen", unbedingt zustimme, dem zweiten aber, daß zur Wahrung der inneren Geschlossenheit ihres Lehrganges das Recht zum einjährigen Militärdienst erst durch das Reifezeugnis erworben werden dürfe, sich nicht anschließen könne. Die Durchführung dieser Forderung sei untunlich, da die dann notwendige Verweisung aller derjenigen Schüler, die vor der Reifeprüfung die Schule verlassen, an besondere Kgl. Kommissionen zur Überlastung dieser führen müßte und zur Bewältigung ihrer Aufgabe so viele Lehrer würden beurlaubt werden müssen, daß darunter an einzelnen Anstalten der Unterricht Schaden leiden würde. Auch scheint dem Redner, was Cauer im zweiten Satz der ersten These fordere, unnötig, ja bedenklich. Es könne nach seiner Ansicht der geschlossene Charakter des Lehrplans der Vollanstalten sehr wohl gewahrt werden, ohne daß die Erteilung der Einjährigenberechtigung bis zur Reifeprüfung hinausgeschoben werde. Geradezu bedenklich aber erscheine ihm dies, weil dann aller Wahrscheinlichkeit nach die Anforderungen an die Abiturienten in der Praxis herabgesetzt werden würden, wie ja bekanntlich auch gegenwärtig die Neigung herrsche, den Schülern die Erlangung des Einjährigenscheines möglichst zu erleichtern. Daher beantragt der Redner, unter Anerkennung der sonst so beifallswerten Thesen den Schluß von These 1 zu streichen.

Dem stimmte eine Anzahl mit Zuruf bei und mit Begründung der Direktor der 10. Städtischen Realschule in Berlin, Prof. Dr. **Zelle**, der bemerkte, daß kein Vater geneigt sein werde, seinen Sohn einer Kommission auszuliefern, und Direktor Dr. **Kuthe** von Parchim, der unter Anderem fragte, ob es denn gerecht wäre, einen Schüler, der aus der Unterprima abgehen müsse, bezüglich der Ausstellung eines Zeugnisses über Befähigung zum einjährigen Dienst anders zu behandeln, als einen Abiturienten.

Cauer erwiderte, daß er durch die ihm gemachten Einwendungen nicht überzeugt worden sei und nicht veranlaßt werde, den zweiten Satz von These 1 zurückzuziehen.

„Die Einwände waren mir bekannt und sind oft von mir erwogen worden. Auf die humoristischen Ausführungen meines alten Freundes Zelle möchte ich nicht eingehen. Vom Standpunkte des Vaters und gar des leidenden Vaters aus erscheint nicht nur dieser, sondern eine Menge von Punkten in einem eignen Lichte; dadurch wird uns Lehrern die Pflicht nicht abgenommen, in wichtigen organisatorischen Fragen streng nach dem Maßstabe des Nutzens oder Schadens für die Gesamtheit zu urteilen. Was die Arbeit der Regierungskommissionen betrifft, so würde diese doch vielleicht nicht so ins Ungemessene wachsen, wie Herr Geheimerat Trosien fürchtet, weil ja die meisten derer, die jetzt das Einjährigenrecht auf einer Vollanstalt erwerben, davon abgeschreckt werden und sogleich eine sechsklassige Schule aufsuchen würden. Sollte es doch anders kommen, so müßte man eben aus der Arbeit bei diesen Prüfungen einen eignen Beruf machen und die Lehrer nicht für einzelne Termine, sondern immer für ein oder zwei Jahre dazu beurlauben; dadurch würde die Störung des Schulbetriebes vermieden werden. Für die Schüler könnte sich in manchen Fällen allerdings eine Härte ergeben;

aber das ist bei jeder eingreifenden Neuordnung unvermeidlich. Mit dem Vorschlage, nur zu fordern, daß der Lehrplan der Untersekunda von jeder Rücksicht auf die Abgehenden unbeeinflußt bleibe, könnte ich mich an sich wohl befreunden; tatsächlich ist dies der Zweck, den ich erreichen will. Aber die Erfahrung lehrt, daß er auf keinem andern Wege erreicht werden kann, daß sich jene Rücksicht unwiderstehlich immer wieder hervordrängt. Die Herren, die daran zweifeln, bitte ich, die Geschichte der Verfügungen zu studieren, die seit Einrichtung des einjährigen Dienstes über diese Verhältnisse erlassen worden sind und die man aus älteren Druckwerken leicht zusammenfindet. Sie werden sehen, wie nach und nach, infolge der scheinbar harmlosen Veranstaltung für einen Abgang aus Untersekunda, hier ein Keil hereingetrieben worden ist, der den ursprünglichen Zusammenhang des Lehrplanes zerstört hat. Da kann nur ein Mittel helfen, das dem Übel an die Wurzel greift."[1])

Eine Abstimmung über die erste These fand nach der Geschäftsordnung, die der erste Vorsitzende der Sektion, Rektor Dr. **Rausch**, vorgeschlagen und die Versammlung angenommen hatte, nicht statt.

Zur zweiten, den geschichtlichen Unterricht betreffenden These Cauers bemerkt Prof. Dr. **Kannengießer** (vom protestantischen Gymnasium in Straßburg), daß im Reichsland noch, wie früher, dem oberen Kurs in der alten Geschichte beide Sekundajahre gewidmet seien und daß es so auch bleiben solle. Daß aber die deutsche Geschichte und die geographischen Repetitionen in I bei 3 wöch. Stunden mit der erforderlichen Gründlichkeit behandelt werden könnten, müsse er bezweifeln: 4 St. seien dafür notwendig.

Geh. Rat **Jäger** ist gleichfalls der Meinung, daß man im Lehrplan für das humanistische Gymnasium auf die nach Absolvierung der Untersekunda Abgehenden prinzipiell keine Rücksicht zu nehmen brauche; er mache aber aus der jetzigen Änderung des Geschichtsunterrichts keine Kabinetsfrage. Kruse habe in der Dezemberkonferenz

1) Der Unterzeichnete hat sich der Teilnahme an der Diskussion enthalten, weil er zwei Tage vorher in der Versammlung des Gymnasialvereins bei Begründung seiner Thesen vielfach Ansichten vertreten hat, die mit den Sätzen Cauers übereinstimmen. Doch mochte er bei dem vorliegenden Referat hier und da anmerkungsweise einen Beitrag zu den Verhandlungen geben.

Es scheint, meinen wir, nicht unangemessen, daran zu erinnern, daß am 18. März 1890 der damalige preußische Kultusminister von Goßler im Abgeordnetenhaus die Erklärung abgab: „Durch die hochherzige Initiative und durch das Entgegenkommen Seiner Majestät ist jetzt freie Bahn [für die Organisation des höheren Unterrichtswesens] geschaffen worden. In den Verhandlungen mit dem Kriegsminister hat sich jetzt, ich darf wohl sagen, die sichere Möglichkeit ergeben, daß das ganze einjährig-freiwillige Berechtigungswesen, welches nach meiner innersten Ueberzeugung das wesentlichste Hemmnis für eine gedeihliche Entwickelung des höheren Unterrichts ist, ausscheidet aus der ganzen Verhandlung der organisatorischen Fragen." Auch mag erwähnt werden, daß diese Erklärung nicht bloß in dem preußischen, sondern auch in dem bayrischen und badischen Abgeordnetenhaus lebhaften Beifall erntete. Der Umstand, daß die dadurch erregte Erwartung sich nicht erfüllte, hat uns veranlaßt, in unserer Zeitschrift wiederholt den Wunsch auszusprechen, daß die alle deutschen Staaten angehende wichtige Frage erneuter Prüfung unterzogen werden möchte. Auch wissen wir, daß ein Beamter der höheren Unterrichtsverwaltung in Deutschland unausgesetzt die Lösung anstrebt, wonach erst bei Absolvierung einer höheren Schule (mit Einschluß der sechsklassigen) von der Anstalt das Zeugnis der Befähigung zum einjährigen Dienst ausgestellt werden dürfte. Uebrigens haben wir uns die Regelung der Angelegenheit am liebsten so vorgestellt, daß von den Schulen überhaupt gar keine Einjährigkeitszeugnisse ausgestellt würden, sondern daß die von sechs- und neunjährigen Anstalten ausgestellten Reifezeugnisse, sowie die Zeugnisse von Schülern neunjähriger Schulen, die nicht den ganzen Kurs absolvieren wollen, über ihre Versetzung nach O. II oder U. I oder O. I einer Behörde einzusenden wären, welche zu bestimmen hätte, wer auf Grund eines Zeugnisses zum einjährigen Dienst berechtigt ist. Es würden dies ja immer fast sämtliche Einsender sein; nur wo das Zeugnis nicht volle Sicherheit böte, wären die jungen Leute zur Prüfung in einzelnen oder allen Fächern an eine der Examinationskommissionen zu weisen, welche die nicht an öffentlichen Anstalten Vorbereiteten zu prüfen haben. Ein dem letzten ähnlicher Gedanke ist auch von Prof. Kropatscheck in der Dezemberkonferenz (Prot. S. 747) geäußert. U.

die jetzige Anordnung befürwortet, und er (Jäger) habe ihm temporum ratione habita zugestimmt, weil diese Anordnung auch ihre Vorteile habe, nicht bloß für die mit Untersekunda Abgehenden, und weil damals ohne Konzession in Dingen, welche das gymnasiale Prinzip nicht an einem Lebensteil verletzten, nicht durchzukommen gewesen sei. Übrigens müsse doch darauf hingewiesen werden, daß nicht wenige der mit Untersekunda Abgehenden herzlich gern das Gymnasium durchmachen würden, wenn ihnen nicht äußere Verhältnisse den Verzicht auferlegten. Daß in absehbarer Zeit die waltenden Mächte auf die Rückführung der alten Anordnung eingingen, sei seiner Meinung nach ausgeschlossen, zumal eine sehr starke Strömung auch in uns wohlgesinnten Kreisen dem entgegen sein würde. Für richtiger und auch erreichbar halte er die Wiederherstellung der achten Lateinstunde in Untersekunda, recht eigentlich auch im Interesse historischer Bildung. Diese Möglichkeit werde gefährdet, wenn man das Andere zu ungestüm betreibe. Er erinnere daran, daß wenn man einen Fehlschuß nach einer nicht schußgerecht sitzenden Taube auf dem Dache abgebe, man nicht nur diese nicht treffe, sondern auch die anderen, schußgerechter in der Nähe sitzenden verscheuche.

Geh. Rat **Kruse** bestätigt, was bezüglich seiner von Jäger gesagt worden sei. Auch jetzt sei er noch der Ansicht, daß solange nicht wesentlich weniger Gymnasiasten nach Absolvierung der Untersekunda die Anstalt verließen, man nicht alte, sondern neuere Geschichte in dieser Klasse werde lehren müssen. „Leicht bei einander wohnen die Gedanken, wenn sie durch Rücksichten auf reale Verhältnisse nicht gehemmt werden. Es ist doch Tatsache, daß alljährlich eine weit größere Zahl von Schülern aus Untersekunda abgeht, als aus Prima. Sollen diese alle ihre geschichtliche Schulbildung mit Marius und Caesar abschließen oder mit Wilhelm I.? Sodann aber: will man noch immer drei volle Jahre von sieben der alten Geschichte zuweisen, obgleich doch das weitaus wichtigste 19. Jahrhundert dem Unterricht zugewachsen ist, nebst wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fragen? Und ist denn wirklich die dritte systematische Zusammenfassung der alten Geschichte oder die Ausdehnung der zweiten auf volle zwei Jahre für die Jugend so nützlich und angenehm, die sieben Jahre in der Lektüre der alten Klassiker ununterbrochen griechische und römische Geschichte treibt?“ [1])

Hier wurde am 8. Oktober, weil die Zeit der zweiten allgemeinen Sitzung herangekommen war, die Diskussion abgebrochen. An ihrer Fortsetzung am 9ten konnte sich Jäger leider nicht mehr beteiligen, da er am Morgen dieses Tages Halle verlassen mußte. **Cauer** begann hier mit folgenden die Debatte über These 2 abschließenden Bemerkungen:

„Herr Geheimerat Kruse hat, indem er These 2 bekämpfte, eigentlich für meine These 1 gesprochen; denn er hat sogleich den Beweis geliefert — wenn es eines solchen bedurft hätte —, daß, solange man die Erteilung des Einjährigenzeugnisses in Untersekunda beibehält, die äußerliche Rücksicht auf die hier Abgehenden vom Einfluß auf den Lehrplan gar nicht ferngehalten werden kann. Das Bedenken des Herrn Professor Kannengießer hoffe ich beruhigen zu können. Wenn wir zwei Jahre für alte Geschichte haben, so rückt die römische Kaiserzeit wieder nach Obersekunda und kann hier mit gebührender Gründlichkeit behandelt werden, während in Prima für deutsche Geschichte Raum gewonnen wird. Ebenso würde die Prima von Repetitionen aus der alten Geschichte, die ihr jetzt obliegen, künftig entlastet werden können. Die neueste Geschichte bis zur Gegenwart zu führen ist auch mein Grundsatz; ich darf darauf hinweisen, daß die Cauerschen Geschichtstabellen zur Zeit mit der Einführung des Neuen Bürgerlichen Gesetzbuches im Jahre 1900 schließen.

---

1) Obige Worte sandte Geh. Rat Kruse freundlichst auf meine Bitte, mir das von ihm Gesagte, soweit er es aus der Erinnerung vermöge, niederzuschreiben. U.

„Sehr gefreut hat es mich von Prof. Kannengießer zu erfahren, daß in Elsaß-Lothringen die von mir geforderte Verteilung noch besteht; auch anderwärts ist dies, wie mir seit gestern mitgeteilt wurde, mehrfach der Fall. Nun, was in andern deutschen Staaten möglich ist, muß doch auch in Preußen möglich sein. Bei der Dezemberkonferenz 1890 war es allerdings nicht möglich. Wir alle wissen, wie sehr auf jenem unglücksel'gen Reichstag die Freiheit uns gemangelt. Deshalb werfe ich keinen Stein auf die Männer, die damals, um noch Schlimmeres zu verhüten und um ein praktisches Werk irgendwie zustande kommen zu lassen, mit schwerem Herzen in die Verkürzung der alten Geschichte gewilligt haben. Aber heute steht es doch anders. Heute handelt es sich nicht um einen unmittelbar praktischen Beschluß in bedrängter Lage, sondern darum, Zeugnis abzulegen, was wir aus freier Überzeugung für das Beste halten. Wenn ich in der Debatte darüber gegen Oskar Jäger streiten muß — nun gar, weil die Verhandlung auf heute verschoben worden ist, in seiner Abwesenheit —, so empfinde ich das schwer und schmerzlich, fast als wäre ich ein Parricida; vielleicht würde ich es überhaupt nicht wagen, wenn es nicht gölte für eben das zu streiten, was er selber im Grunde wünscht. In Bonn hat er es Pfingsten 1902 öffentlich ausgesprochen, daß er sich nichts Schöneres denken könne, als wenn durch ein Wunder die alte Position der römischen und griechischen Geschichte wiederhergestellt würde; und hat scherzend hinzugefügt, daß er ruhig würde ins Grab steigen können, wenn vorher dieser Schade wieder gut gemacht wäre. Nur taktische Rücksichten sind es, die ihn zurückhalten; und auch uns ermahnt er, an die Meinung des Publikums, das durch weitere Rückbildung des Gymnasiums diesem noch mehr entfremdet werden könnte, an die Abneigung in hohen und höchsten Kreisen der Regierung zu denken und einen Anstoß zu vermeiden. Meine Herrn, daß sich für den, der hoch steht und zu regieren hat, die Dinge anders ausnehmen als für uns in mehr oder weniger bescheidener Stellung, weiß ich wohl, und beanspruche gar nicht, daß unsre Wünsche ohne weiteres in Maßnahmen des Staates umgesetzt werden; die Regierung mag prüfen, was sie annehmen will, was sie durchführen kann. Aber eben damit diese Prüfung auf Grund ungetrübten Materials erfolgen könne, ist es unsre Aufgabe, offen zu sagen, was uns aus inneren Gründen als das Richtige erscheint. Auf dem weiten Wege von unsrer Aussprache bis zu einer praktischen Verwirklichung kommen die Hemmnisse und Reibungen der Staatsmaschine, die Rücksichten auf herrschende Strömungen und Abneigungen reichlich zur Geltung. Um so mehr ist es patriotische Pflicht, nicht auch unsererseits schon daran zu denken, sondern, so gut wir können, die Seite der Sache klarzustellen, die sich unsren Augen darbietet.

„Daß gerade Oskar Jäger es war, der dem gegenüber zur Behutsamkeit, zur Rücksichtnahme nach oben mahnte, hat möglicherweise manchen von Ihnen gewundert. Doch ich meine, Vater Jäger hat uns vielleicht nur auf die Probe stellen wollen, ob wir jüngeren Männer bereit sind, jene unerschrockene und rückenstarke Überzeugungstreue zu betätigen, durch deren Bewährung in einem an Kämpfen und an Erfolgen reichen Leben er selbst der ehrwürdige Nestor geworden ist, zu dem wir aufblicken. Nun, dann tun wir das Unsrige, um diese Probe mit Ehren zu bestehen!"

Rektor **Muff** von Schulpforte, der an diesem Tage die Verhandlungen leitete, machte jetzt darauf aufmerksam, daß eine Zeitung im Widerspruch mit dem lebhaften Beifall, den Cauers Äußerungen gestern gefunden, berichtet habe, seine Thesen seien bei der ersten Verhandlung überwiegend abgelehnt worden. Er fragt infolgedessen die Versammelten, ob man nicht doch heute zu einer Abstimmung schreiten wolle, wobei man, dem gestrigen Antrag des Geheimerats Trosien entsprechend, den zweiten Teil der ersten These („die innere Geschlossenheit des Lehrgangs der Vollanstalten muß dadurch gewahrt werden, daß die Möglichkeit fortfällt, anders als im Reifezeugnis das Recht zum einjährigen Dienst zu erwerben") weglassen oder zum Gegenstand besonderer Abstimmung machen könne. Hierzu bemerkte **Cauer**:

„M. H.! Da der Herr Vorsitzende nach meinem Schlußwort noch zur Sache gesprochen hat, so bitte auch ich mich noch einmal äußern zu dürfen. Nach der gestern gegebenen Geschäftsordnung soll hier überhaupt nicht abgestimmt werden. Ich halte dies auch für das Richtige, weil bei der Zusammensetzung dieser Versammlung viel zu sehr der Zufall mitgewirkt hat, als daß wir imstande wären wie eine Körperschaft oder ein Verein Beschlüsse zu fassen. Gegen entstellende Berichte in Zeitungen können wir uns doch nicht sichern. Wenn gedruckt worden ist, meine Thesen seien gestern überwiegend abgelehnt worden, so wird jeder, der teilgenommen hat, bezeugen können, daß das falsch ist. Wollten wir aber, um eine einheitliche Meinungsäußerung der Sektion zustande zu bringen, die Thesen in der von Herrn Rektor Muff empfohlenen Weise abschwächen, so würden wir damit jenen falschen Nachrichten nicht entgegentreten, sondern eher ihnen nachträglich recht geben. Ich bitte, daß wir weiter die einzelnen Punkte besprechen, ohne Abstimmung." [1])

Da die Versammlung hiermit einverstanden war, so forderte der Vorsitzende auf, sich nunmehr über die dritte, auf den griechischen Unterricht bezügliche These zu äußern, indem er darauf hinwies, daß ein inhaltlich vollkommen übereinstimmender Satz von Uhlig für die Versammlung des Gymnasialvereins aufgestellt worden und dort allseitige Beistimmung gefunden habe. Ebenso wurde jetzt gegen die Cauersche These von keinem Mitglied der pädagogischen Sektion ein Einwand erhoben.[2])

---

1) Da von einem Kollegen aus dem Elsaß berichtet wurde, daß im Reichsland die Zweijährigkeit des oberen Kurses in alter Geschichte festgehalten werde, so mag hier notiert werden, worauf übrigens schon auf der Bonner Versammlung des Gymnasialvereins hingewiesen wurde, daß dies auch im Kgr. Sachsen, in Baden und Mecklenburg der Fall ist; und bezüglich Badens wurde ausdrücklich in jener Versammlung von Geheimerat Wendt erklärt, daß man dort nicht daran denke, eine Aenderung um der mit Einjährigkeitszeugnis Abgehenden willen eintreten zu lassen. — Die Behauptung Cauers, daß nach dem früheren preußischen Lehrplan auch die neuere Geschichte in dem oberen geschichtlichen Kursus mehr Raum als jetzt gehabt habe, ist nicht unrichtig. Es gilt von der neueren, wie von der mittelalterlichen Geschichte, da früher, wie jetzt noch anderswo, die alte Geschichte mit O. II abschloß, jetzt aber tatsächlich in U. I die 17 Jahrhunderte von 30 v. Chr. bis 1648 bewältigt werden müssen, also auch die Periode der römischen Kaiser, an deren eingehendere Behandlung doch wohl besonders bei der Klage der Kabinettsordre vom 26. November 1900 über Vernachlässigung wichtiger Abschnitte der alten Geschichte zu denken ist. — Endlich ist es wohl am Platz darauf hinzuweisen, daß der Prozentsatz der nach Absolvierung der Untersekunda Abgehenden keineswegs überall so groß ist, wie das an vielen preußischen Anstalten dauernd der Fall sein muß. An außerpreußischen Gymnasien sind der mit dem Einjährigenschein sich Verabschiedenden manchmal so wenig, daß man sie mit Fug und Recht als Ausnahmen bezeichnen darf. Eine statistische, nach Staaten (Provinzen), Städten, Anstaltsgattungen und Anstalten gesonderte Uebersicht über das numerische Verhältnis zwischen solchen Schülern und den über U. II hinaus in den neunjährigen Schulen Verbleibenden wäre u. E. sehr erwünscht. U.

2) Ein Bedenken ist in unserer Vereinsversammlung nur gegen den Satz in meiner These 7, der sagt, daß dem Griechischen im Gymnasium nicht nur eine gesicherte, sondern eine bevorzugte Stellung gebühre, geäußert worden und zwar wegen des Verhältnisses des Griechischen zum Lateinischen. Die beste Fassung schlug entschieden Dir. Thumser vor: „eine nicht nur gesicherte, sondern gleich dem Lateinischen bevorzugte Stellung". Denn an eine quantitative Bevorzugung des Griechischen im Ganzen gegenüber dem Lateinischen darf meines Erachtens nicht gedacht werden, sondern nur daran, ob nicht die Zahl der griechischen Stunden in den obersten Kursen etwas größer sein sollte als die der lateinischen. In Preußen ist seit 1901 eine zeitweilige Vertauschung der Stundenzahlen für Latein (7) und Griechisch (6) in O. II, U. I und O. I gestattet. Es wäre interessant zu erfahren, wie weit von dieser Erlaubnis, die unter anderen Paulsen sehr begrüßt hat, bisher Gebrauch gemacht worden ist. Der bad. Oberschulrat hat jüngst aufgrund des Beschlusses einer Direktorenkonferenz den Lehrerkollegien an den Gymnasien des Landes anheimgestellt, ob sie den beiden Primen 7 St. Griechisch und 6 St. Latein statt 7 Latein und 6 Griechisch zuweisen wollen. An der Wendt'schen Anstalt in Karlsruhe ist die Aenderung eingeführt, andere Lehrerkollegien haben sich bis jetzt ablehnend verhalten. U.

Zu These 4 bemerkte Dir. **Kuthe** von Parchim, daß man in Mecklenburg eine ausschließlich der Geographie gewidmete Stunde in Prima habe, sich deren freue und sie nicht aufzugeben gedenke.

Direktor **Thumser** von Wien trat für den naturgeschichtlichen Unterricht ein, wie er an österreichischen Gymnasien in den unseren Sekunden entsprechenden Klassen gegeben wird, und meint, daß es in der 4. These heißen sollte: „Für weitgehende Neuerungen in dieser Hinsicht [inbezug auf Vermehrung der geographischen und biologischen Stunden] ist am Gymnasium kein Raum.“ 1)

Rektor **Rausch** spricht hingegen dafür, daß schlechtweg Neuerungen in dieser Richtung abgelehnt werden.

Professor **Kannengießer** teilt die Sympathie mit den Ansichten Cauers nicht. Der Raum insbesondere für gründliche Betreibung der Geographie in den oberen Klassen müsse geschaffen werden, und dies sei sehr wohl möglich, wenn man das Latein von 8 oder 7 Stunden auf 6 herabsetze. Ein Widerstreben gegen die weitere Aufnahme realistischen Bildungsstoffes würde seines Erachtens den Ruin des Gymnasiums herbeiführen.

Ebenso empfahl Prof. **Heinrich Müller** vom Kaiserin-Augusta-Gymnasium in Charlottenburg weitere Berücksichtigung der Mathematik und der Naturwissenschaften an den Gymnasien und verwies dabei auf die vorvorjährigen Düsseldorfer Verhandlungen des Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Andererseits traten für die Cauer'sche Anschauung Direktor **Wegehaupt** von Hamm und Direktor **Aly** von Marburg ein, der letztere, indem er unter lebhafter Zustimmung vieler Anwesender an die bösen Erfahrungen erinnerte, die man seit 1892 ein Jahrzehnt lang mit den 6 Stunden Latein in den obersten Kursen gemacht habe: noch gegenwärtig habe man die Folge jener Einrichtung nicht verwunden.

In dem Schlußwort zu These 4 und 5 äußerte **Cauer**:

„Herrn Direktor Kuthe erwidre ich, daß meine These 4 ja nur Neuerungen ablehnt, also Bestehendes nicht antastet. Auf das, worin andre deutsche Staaten von Preußen abweichen, habe ich selbst mich in einem Falle berufen und werde vielleicht noch künftig Anlaß haben es zu tun. Herrn Professor **Kannengießer** hat Direktor Aly mit aller nur wünschenswerten Kraft und Klarheit geantwortet. Der Vorschlag zeigt Ihnen, wohin wir sofort wieder kommen, wenn wir den Wunsch verwirklichen wollen, daß kein an sich wichtiges Fach im Lehrplan des Gymnasiums fehlen dürfe. Es ist dies die wohlbekannte, gutgemeinte und achtungswerte, aber im höchsten Grade unheilvolle Denkweise, die seit Johannes Schulze zwei Generationen hindurch in Preußen geherrscht und den Notstand herbeigeführt hat, der dann zu all den Schulreformversuchen, die wir erlebt haben, Anlaß geworden ist. Man kann nicht, um ein derbes Bild

---

1) Der österreichische Gymnasiallehrplan gibt der unserer O. III entsprechenden Klasse gar keinen naturgeschichtlichen, aber drei physikalische Stunden, der U. und O. II je 2 naturgeschichtliche (mineralogische, botanische, zoologische), aber keine Physik, den beiden obersten je 3 St. Physik (neben 3 bezw. 2 St. Mathematik), aber keine Naturgeschichte. Eine ähnliche Einrichtung bestand an den badischen Gymnasien von 1869 bis zum Herbst 1876: in den beiden Tertien je 2 St. Physik (Naturlehre), in den beiden Sekunden je 2 St. für einen zweiten naturgeschichtlichen Kursus, in den beiden Primen je 2 St. Physik. Aufgrund der damit gemachten nicht guten Erfahrungen aber und entsprechend einem von P. Treutlein auf der ersten badischen Direktorenkonferenz gemachten Vorschlag wurde dann die jetzt geltende Ordnung eingeführt, wonach in den Tertien der naturgeschichtliche Unterricht der drei untersten Klassen fortgesetzt wird und in keiner oberen Klasse wiederkehrt, der physikalische aber der Sekunda und Prima zufällt. Von Interesse ist übrigens für die Frage des biologischen und des geographischen Unterrichts in den oberen Klassen auch die Verhandlung in der pädagogischen Sektion der Heidelberger Naturforscherversammlung (s. Tageblatt der Versammlung S. 713): den Hauptinhalt habe ich im Jahrg. 1902 unserer Zeitschr. S. 226 angegeben.

zu gebrauchen, den Kuchen kaufen und den Groschen behalten. Prof. Kannengießer fürchtet, daß der Weg, den ich empfehle, zur Zerstörung des Gymnasiums führen werde. Prophezeien kann ich natürlich nicht; aber das weiß ich — und Sie alle wissen es —, daß der Weg, den er empfiehlt, schon einmal zur Zerstörung geführt hat.

„Ob es zutrifft, was Herr Prof. Müller (Charlottenburg) hat erzählen hören, daß ich unser Bildungswesen um 100 Jahre zurückschrauben wolle, kann er nun wohl selbst beurteilen. Tatsächlich habe ich die größte Sympathie für die modernen Wissenschaften, von denen hier die Rede war, und wünsche ihnen aufrichtig freieste und vollste Betätigung; aber in der Form besondrer Lehrfächer ist das am Gymnasium, wenn es seinen eignen Charakter behalten soll, nicht möglich. Das scheint auf den ersten Blick ein Mangel zu sein; doch es läßt sich ein Gewinn daraus entwickeln. Denken Sie an das Wort von Paul de Lagarde, daß wir unsre Schüler nicht gesättigt zur Universität entlassen sollen, sondern mit dem rechten Hunger nach Wissen. Das wird am Gymnasium für Geographie und Naturwissenschaften erreicht werden, wenn wir, anstatt eine gedrängte Übersicht des Wichtigsten mitzuteilen, in der Weise, die ich gestern andeutete, Interesse und Sinn für geographische und biologische Betrachtungsart zu wecken suchen.[1])

„Meine Herrn, wir haben hier nichts beschlossen und nichts beschließen wollen. Daß einzelne meiner Vorschläge bei manchen von Ihnen, sei es vielen oder wenigen, auf Widerspruch stoßen würden, wußte ich voraus. Daß Sie aber den Grundanschauungen, denen ich zu lebendiger Wirksamkeit verhelfen möchte, zustimmen, haben Sie im ganzen durch Ihren Beifall und viele unter Ihnen privatim durch freundlichen Zuspruch bewiesen; und für diese Ermutigung danke ich Ihnen von Herzen."

Rektor **Muff** schloß nun die Debatte über die Cauer'schen Sätze unter lauter Zustimmung mit Worten der Anerkennung für den Thesensteller als einen Vorkämpfer für die Sache des Gymnasiums und mit solchen der Verwerfung gegen den „Utraquismus" als Grund der Korruption des Lehrplans der Gymnasien.[2])

---

1) Cauer hatte sich auch bezüglich der von Prof. Müller zitierten Düsseldorfer Verhandlungen geäußert und gesagt, inwiefern der dortige Referent über „Naturwissenschaft als Grundlage der allgemeinen Bildung" sich als urteilsunfähig erwiesen habe. In der mir zum Abdruck zugeschickten Niederschrift seiner Worte hat er aber diesen Passus bei Seite gelassen, wohl weil ihm jenes Referat weitere Beachtung nicht zu verdienen schien. U.

2) Der Ausdruck Utraquismus ist, wenn wir uns nicht täuschen, zuerst von Paulsen verwandt worden (vergl. das Protokoll der Dezemberkonferenz S. 230), um die von ihm verworfene Richtung in der Organisation des Gymnasiallehrplans zu bezeichnen, welche die sogenannten modernen Unterrichtsgegenstände bei der Gestaltung dieses Planes in gleichem Maße vertreten sehen möchte, wie die klassischen Sprachen. Aber der Ausdruck ist doch mißverständlich: wer gegen den Utraquismus kämpft, kann leicht als Jemand angesehen werden, der jene anderen Lehrfächer am liebsten überhaupt aus dem Gymnasium verbannt wünscht. Besser wird daher, meine ich, der Ansicht, welche die alten Sprachen als entschieden überwiegendes Arbeitsgebiet für die Gymnasien festhalten will, der Encyklopädismus entgegengesetzt, wie das z. B. schon Köchly getan hat, als er 1861 erklärte, er habe bei den Verhandlungen des Dresdener Gymnasialvereins dem Encyklopädismus zu weitgehende Konzessionen gemacht (Neues Schweizerisches Museum I S. 90). Vom encyklopädistischen Standpunkt aus scheint, seinem Namen entsprechend, Bildung lediglich auf dem Umfang und der Mannigfaltigkeit der Kenntnisse zu beruhen und scheint es demgemäß Pflicht, den Gymnasiasten alle möglichen Wissensgebiete in möglichst weiter Ausdehnung zu erschließen; daß bei der von solchem Verfahren unzertrennlichen Oberflächlichkeit die Erziehung der geistigen Fähigkeiten Not leiden muß, daß dieser Zweck Vertiefung in ein schwieriges Unterrichtsgebiet fordert, welche die Schüler hier nicht bloß zur Erlangung eines Quantums von Wissen, sondern zu einem nur durch viel Uebung erreichbaren Grade des Könnens führt, und daß solche Vertiefung nur möglich ist, wenn man diesem Unterrichtsgebiet eine beherrschende, centrale Stellung einräumt, das wird nicht eingesehen, sondern Dezentralisation, Gleichstellung aller Unterrichtsfächer verlangt. Bekämpfung dieses Standpunktes kann m. E. nicht gleicherweise wie Verwerfung des „Utraquismus" zu der verkehrten Meinung Anlaß geben, man gestehe eigentlich nur einem Unterrichtsgebiet Existenzrecht zu. U.

Als zweiter Verhandlungsgegenstand war für die zweite Sitzung der pädagogischen Sektion ein Vortrag des Prof. Dr. **Oskar Weißenfels** vom Französischen Gymnasium in Berlin angesetzt:

Über das griechische Lesebuch von U. v. Wilamowitz-Moellendorf.

Dem Vortragenden selbst verdanken wir folgenden Auszug:

Nach einigen einleitenden Betrachtungen über die Ursachen, welche die zahlreichen und dabei so leidenschaftlichen Besprechungen des Griechischen Lesebuchs von Wilamowitz veranlaßt haben, setzt sich der Vortragende als Ziel, den Reformgedanken des genannten Gelehrten zu beleuchten und die scharfen Anklagen, die von ihm gegen die bis jetzt üblich gewesene Behandlung des Griechischen erhoben worden sind, zu widerlegen.

„Manches klingt bei Wilamowitz geradezu so, als hätte das Gymnasium seinen Zöglingen in den griechischen Stunden bisher geschminkte Lügen statt Wahrheit geboten und ihnen nie eine ernste und fruchtbare Anstrengung zugemutet. Dem gegenüber verspricht dieses Buch, die Jünglinge zu Bürgern des Staates zu erziehen, ihre Seelen für das Reich Gottes zu gewinnen, ihnen Unvergängliches zu bieten. Eine verlebte Vorstellung von Altertum soll durch eine richtige ersetzt werden; nicht mehr soll man sich niederwerfen vor ästhetischen und sittlichen Idealbildern, die, einst von Unwissenden und Halbwissenden erzeugt, von der mächtig weiterentwickelten Wissenschaft längst widerlegt seien. Von dem Griechentum als einer Schule der Humanität mag Wilamowitz nicht reden hören. Ebenso verhaßt ist ihm das Schwärmen für den Klassizismus. Es komme vielmehr darauf an, das wirkliche Griechentum geschichtlich zu erfassen. Denn dieses sei in der Tat die Grundlage der Kultur auf allen Gebieten und dürfe eben deshalb einen Platz in unserer Jugendbildung beanspruchen.

„Freilich handelt es sich für Wilamowitz nicht um eine Revision der traditionellen Bewunderung der wirklichen Griechen. Abgesehen von Xenophon, von dem er im Tone der Verachtung redet, und etwa noch von Demosthenes, beraubt er keinen von den bisher als echteste Repräsentanten des Griechentums betrachteten und in der Schule erklärten Schriftstellern seines Ehrenkranzes. Er will nur, daß sie die Herrschaft an andere abtreten oder mit vielen anderen teilen, die zum Christentum und zur modernen Wissenschaft nähere Beziehungen haben. Dies eben ist sein Reformgedanke, daß der Klassizismus durch den Hellenismus ersetzt werden, daß nicht nach ästhetischen Gesichtspunkten, sondern nach historischen Gesichtspunkten gewählt werden, daß aus dem später in eine mächtige Breite entwickelten Griechentum dem Schüler das vorgeführt werden soll, was zu den Problemen der modernen Technik und der modernen Wissenschaften erkennbare Beziehungen hat. Statt des klassischen Griechentums möchte er Alexander und die Augusteische Monarchie, die Anfänge des Christentums und den Zusammenstoß der neuen Religion mit der alten Philosophie zu Hauptobjekten des altsprachlichen Unterrichts machen. Sein Lesebuch bietet sich als Hilfsmittel dar, in die Mischkultur des römischen Kaisertums, die für alle Kulturvölker der gemeinsame Unterbau sei, einen Einblick zu verschaffen. Demgegenüber ist zu bemerken, daß man das dogmatische Christentum doch lieber, wie bisher, den Religionsstunden überlassen soll, wenn auch eingeräumt werden muß, daß es mit zu den Aufgaben des griechischen Unterrichts gehört, die christliche Ethik gelegentlich mit der philosophischen Ethik des Altertums in Parallele zu stellen. Auch über die Ausbreitung des Griechentums durch Alexander und über die Organisation des Augusteischen Staates wird der Geschichtslehrer nicht bloß schneller, sondern auch besser im Zusammenhange belehren können als der Lehrer des Griechischen im Anschluß an irgend eines der hier gebotenen Lesestücke. Wenn aber Wilamowitz sagt: »Wer weder weiß noch seine Schüler lehrt, was Plato und Aristoteles als Ziel des menschlichen Lebens aufgestellt haben, der hat weder über die Griechen mitzureden noch verdient er Griechisch in Prima zu unterrichten«, so ist diesem Satze unbedingt zuzustimmen. Daß zwei längere Abschnitte aus der Politik des Aristoteles und

der Nikomachischen Ethik in das Lesebuch aufgenommen sind, ist durchaus zu billigen, während mit den beiden aus Plato gewählten Stücken diesem Philosophen nicht genügt ist, selbst wenn außerdem, wie Wilamowitz will, noch ein größerer Dialog gelesen wird.

„Doch das Unannehmbarste von dem Reformgedanken, dem dieses Lesebuch einen Ausdruck geben will, ist dieses, daß es dem Schüler auch die hellenischen Wurzeln der Mathematik, Mechanik, Astronomie, Physik und Medizin aufzudecken versucht. Die dahin zielenden Stücke nehmen ein Viertel des Lesebuchs ein. Dies ist unseres Erachtens eine pädagogische Ungeheuerlichkeit. Es heißt Antiquiertes und Überholtes ans Licht ziehen und dem in erster Linie Wichtigen den Raum nehmen. Handelt es sich überhaupt darum, der griechischen Kultur allseitig auf dem Gymnasium gerecht zu werden? Die Frage ist vielmehr so zu stellen: Welches sind die Seiten des Griechentums, von welchen man sich auch heute etwas Erkleckliches für die Klärung und Vertiefung des menschlichen Denkens und Empfindens versprechen kann? Das Wenige, was wir mit unseren Schülern lesen, kann gar nicht vorsichtig genug gewählt sein. Vor allem muß es auch die Kräfte der griechischen Sprache in voller Entfaltung zeigen. Dies aber ist gar nicht möglich in Stücken, die die Elemente der Grammatik oder geographische, mathematische, mechanische, medizinische Probleme behandeln, noch in offiziellen Urkunden und Erlassen. Mit ganzer Kraft und Vielseitigkeit arbeitet die Sprache nur in den Meisterwerken der eigentlichen Literatur, in der fachwissenschaftlichen Literatur zeigt sie nur ausnahmsweise ihren ganzen Reichtum. Es ist einzuräumen, daß in übertreibendem Tone vieles über die ästhetische und sittliche Vollkommenheit des klassischen Altertums deklamiert worden ist. Selbst die Meisterwerke der griechischen Literatur bieten nicht immer das Gute, das dem sittlichen Ideal des Menschen durchaus Entsprechende. Aber unverhüllt oder wenig verhüllt zeigen sie die Hauptendenzen der menschlichen Natur. Das Charakteristische des unverfälschten Griechentums mit Hilfe ihrer Sprache erfassen zu lassen, das ist die Aufgabe des griechischen Unterrichts auf dem Gymnasium. Nicht als ob uns dieses ein höchstes Vorbild in ästhetischer, sittlicher, philosophischer, politischer, sozialer Beziehung sein müßte, sondern weil wir mit Hilfe jener griechischen Klarheit, Geradheit und Einfachheit uns die verwickelten und oft verschrobenen modernen Erscheinungen besser deuten können. Am reichsten an solchen Gelegenheiten werden die Werke der poetischen und philosophischen Literatur der Griechen sein, weil diese es ihrer ganzen Natur nach mit dem Wesentlichen und Feststehenden zu tun haben. Doch auch den Historikern läßt sich in dieser Hinsicht viel abgewinnen. Man soll die Begriffe des Poetischen und Philosophischen nur nicht zu eng fassen. In den hier gezogenen Kreis gehören alle Literaturwerke, welche der natürlichen Erkenntnissehnsucht des Menschen nach dem, was den Kern seines Wesens ausmacht, etwas merklich Befriedigendes, ja Beseligendes bieten."

Der Vortragende erläutert das an dem Beispiel des Thucydides, der, wiewohl unempfänglich für das im engeren Sinne Poetische und ohne Interesse für die philosophische Bewegung seiner Zeit, dennoch das hier gemeinte Poetische und Philosophische in reichem Maße besitzt. Er verweilt bei diesem Punkt länger, um dem Vorwurf zu begegnen, als rede er einer literarisch-schöngeistigen Behandlung des Altertums das Wort. Er halte das für um so notwendiger, als er sich auch gegen die Verachtung der Form, die Wilamowitz zur Schau trage, erklären müsse. Der Stoff, nicht die künstlerische Form, sagt dieser, sei für ihn bei der Auswahl bestimmend gewesen. Dem gegenüber stellt der Vortragende den Satz auf, daß für die Jugendbildung nur solche Schriftsteller auszuwählen seien, die Treffliches auch in trefflicher Weise gesagt haben. Erst in der angemessenen Form finde der Gedanke seine Reife und Erfüllung. Man werde deshalb aber nicht zu ängstlich sein dürfen. Die von Arrian redigierten διατριβαί Epiktets z. B., aus welchen das Lesebuch einiges biete, seien von glücklich treffendem Ausdruck, und man werde sich dieser, so zu sagen, innerlichen Schön-

heit zu Liebe gern ihre plebejische Derbheit und ihren Mangel an Glätte gefallen lassen. In diesem Lesebuche begegne man aber auch dem Kanzleistil, dem Formelkram gewöhnlicher Briefe, der Formlosigkeit oder farblosen Umständlichkeit der gewöhnlichen gelehrten Rede. Solche Stücke könnten für den Gelehrten sehr interessant sein, verdienten aber nicht langsam in der Schule interpretiert zu werden.

Der Vortragende kann deshalb nicht finden, daß das Griechische Lesebuch von Wilamowitz den Bedürfnissen der Schule entgegenkomme, doch werde es den Studierenden auf der Universität als Sammlung stilistischer Muster gute Dienste leisten, um die mannigfaltigen Formen der griechischen Prosa aus diesen Proben kennen zu lernen. Auch der ganze Ton der Vorbemerkungen und Anmerkungen passe für diesen Standpunkt besser als für den des Schülers. Diesem müsse ein klares, ruhig brennendes Licht angezündet werden. Diese Erklärungen aber hätten oft wieder Erklärungen nötig und seien nicht selten schwerer zu verstehen als die erklärten Stellen selbst. Es sei also wohl nicht anzunehmen, daß das Buch in der Schule Fuß fassen werde. Doch bleibe dem Verfasser das Verdienst, für lange Zeit durch sein Vorgehen den Kanon der griechischen Schullektüre vor zu ängstlicher Verengerung bewahrt zu haben. —

Der lebhaften Zustimmung, welche diese Darlegung fand, fügte Rektor **Muff** in warmen Worten den Dank des Vorsitzenden hinzu. Eine Diskussion wurde von keiner Seite gewünscht,[1]) und so folgte der Vortrag des Professor Dr. Wilhelm **Jerusalem** von Wien über ein verwandtes Thema,

Über Bildungswert und Methodik des griechischen Unterrichts.

Auch hier sind wir der Mühe einer Inhaltsangabe nach eigenen Notizen durch liebenswürdige Übersendung eines Manuskripts vom Autor überhoben worden, das die Hauptpunkte so wiedergibt:

„In der Frage nach dem Bildungswert des Griechischen sind in der jüngsten Zeit zwei Richtungen einander entgegengetreten, die man kurz als Historismus und Klassizismus bezeichnen kann. Der Historismus, als dessen bedeutendste Vertreter v. Wilamowitz und v. Arnim gelten dürfen, will den Bildungswert der griechischen Sprache und Literatur nur darin erblicken, daß damit der Schlüssel zu einer anderthalbtausendjährigen Kultur gegeben werde, die die Grundlage, der Typus der unsrigen sei. Dadurch werde der historische Sinn geweckt, der die Jugend dazu anleite, alles Vorhandene als ein Gewordenes zu begreifen, und ihm die Überzeugung beibringe, daß in menschlichen Dingen nichts absolut oder unbedingt gilt, sondern alles nur relativ und historisch bedingt sei. Demgegenüber betont der Klassizismus, für den Immisch und ich selbst in einer früheren Schrift eingetreten sind, daß im griechischen Altertum noch immer des ewig Vorbildlichen genug zu finden sei und daß man für die Jugend solche unbedingt giltigen Werte absolut nicht entbehren könne.

„Wir wollen nun den Versuch machen, diese Gegensätze unter einem höheren Gesichtspunkte zu vereinen. Der historische Sinn muß zunächst als die größte und bedeutsamste Leistung des 19. Jahrhunderts anerkannt werden. Trotzdem aber gibt es eine Hypertrophie des historischen Sinnes, die der Kultur eines Volkes nachteilig sein kann. Friedrich Nietzsche hat dies in der »unzeitgemäßen Betrachtung«, die über Nutzen und Nachteil der Historie handelt, vortrefflich dargestellt. »Es gibt einen Grad von Schlaflosigkeit, von Wiederkäuen, von historischem Sinn, bei dem das Lebendige zu Schaden kommt.« »Das Unhistorische wie das Historische ist gleichermaßen für die Gesundheit eines Einzelnen, eines Volkes und einer Kultur nötig.« (Nietzsches Werke I. 286). Die Griechen tragen nun eben dadurch zur Gesundheit des Einzelnen und der Nation bei, daß sie das Historische wie das Unhistorische in einer Vereinigung bieten, wie kein

1) Wir erlauben uns auf die von uns im vorigen Jahrgang S. 147 mitgeteilten Cauer'schen Thesen über das Wilamowitzische Lesebuch und auf unsere dortige Meinungsäußerung über die Frage seiner Benutzung und die Tendenz des Autors hinzuweisen. U.

anderes Volk. Den historischen Sinn weckt das Griechentum am wirksamsten durch seine eigene Entwickelung, die jetzt in den meisten Punkten so klar und durchsichtig vor uns liegt, daß wir sie auch unsern Schülern klar machen können. Die Wandlungen der Schriftsprache von Homer bis zur κοινή lernt der Schüler an Beispielen kennen. Die Entwicklung des Gottesbegriffes von der naturalistisch-anthropomorphen Auffassung bei Homer und Hesiod bis zu den ethisch geläuterten Ansichten des Sophokles und Platon kann den Schülern vorgeführt werden. Ebenso sehen die Gymnasiasten oder man kann es ihnen wenigstens an der Hand der Lektüre zeigen, wie das Volk, das bei Homer stumm die Mitteilungen und Befehle des Herrschers entgegennimmt, sich in Athen zum Träger der Volkssouveränität emporarbeitet. Kulturgeschichtlich sehen wir die Entwickelung vom Frauenraub und Frauenkauf zur Mitgift, vom Tauschhandel zum Geldverkehr deutlich vor uns. Aber auch die andere Wirkung des historischen Sinnes, die darin besteht, daß wir alles Menschliche als ort- und zeitmäßig bedingt ansehen lernen, wird durch das Studium der griechischen Sprache und Literatur in hohem Grade gefördert. Der Kampf zwischen menschlichem und göttlichem, zwischen dem tatsächlich geltenden und dem ewigen, ungeschriebenen Recht, wie er uns in der Antigone vorgeführt wird, hat bis jetzt wenigstens in der Menschheitsgeschichte nicht aufgehört; allein die Voraussetzungen, auf denen sich dieser Kampf im griechischen Drama aufbaut, treffen nur für die Zeit des Sophokles und keineswegs für uns zu. Wenn Prometheus aufzählt, was er für die Menschen getan, d. h. wenn er die Kräfte und Errungenschaften des Menschengeistes preist, zählt er neben den Leistungen, die auch uns groß erscheinen, neben den Zahlbegriffen, der Schreibkunst, dem Wohnungs- und Schiffsbau auch in voller Ausführlichkeit die verschiedenen Arten der Mantik auf (Aesch. Prom. 436—506).

„An dieses Beispiel nun, wo die historische Bedingtheit eines der größten Kunstwerke der Griechen so deutlich hervortritt, läßt sich eine Frage knüpfen. Was scheint hier das wichtigere, das fruchtbarere Bildungselement zu sein? Die Freude an den Errungenschaften des Menschengeistes, die unsere Kräfte stärkt, unser Vertrauen hebt, uns zu Taten spornt, oder die Tatsache, daß man zu diesen Errungenschaften einst die Mantik zählte? Der letztgenannte Umstand ist das historisch Bedingte, der erstgenannte das nie Veraltende, ewig Lebendige, das Unhistorische.

„Noch ein Beispiel derselben Art. Im berühmten Chorlied der Antigone, dem πολλὰ τὰ δεινά, wird ebenfalls der Menschengeist gepriesen, dazu aber noch die bis heute giltig gebliebene Wahrheit ausgesprochen, daß mit dem intellektuellen Fortschritt der ethische nicht Schritt halte. Auch das πολλὰ τὰ δεινά ist historisch bedingt. Ein Grieche des fünften vorchristlichen Jahrhunderts hat es geschrieben. Ein Deutscher des zwanzigsten Jahrhunderts hätte zum Preise des Menschengeistes sowohl, wie auch zu dem hinter dem geistigen stark zurückgebliebenen moralischen Fortschritt noch ganz andere Tatsachen anzuführen gewußt. Was ist nun, so kann man wieder fragen, das Bildende und Erhebende an diesem Chorliede? Ist es die historische Gebundenheit an Ort und Zeit, die trotz den darin enthaltenen bis heute giltigen Wahrheiten auch dieser Dichtung zweifellos anhaftet? Oder ist es der Umstand, daß der griechische Dichter auf Grund eines weit geringeren Tatsachenmaterials, als es uns heute zur Verfügung steht, die Kraft des Menschengeistes so tief erfaßt und so schwungvoll ausgedrückt hat? Das Bildende liegt doch wohl auch hier im jugendlich Kräftigen, im Lebenfördernden, im Unhistorischen.

„Was ist nun das Wesen dieses Unhistorischen? Nichts anderes, als eine dem vollen Leben zugekehrte Richtung und Tätigkeit des Geistes. Und das ist die charakteristischste Eigenschaft des Griechentums, daß es in allen seinen Hervorbringungen dem Leben zugekehrt ist. Das politische Leben der Griechen, ihre Sprache, ihre Literatur, ihre Kunst und ihre Wissenschaft, sie alle sind durchtränkt von dem Bedürfnis, das Leben inhaltsvoller, kräftiger und schöner zu gestalten. Der Erkenntnisdrang im Menschen ist ursprünglich nicht als besonderer Trieb vorhanden, sondern bildet nur einen Teil des Erhaltungstriebes. Der Mensch sucht seine Umgebung zu erkennen, weil er in dieser Umgebung leben, sich erhalten will. Wie die meisten Triebe, wächst auch der Erkenntnisdrang und entwickelt sich weiter, als das unmittel-

bare Bedürfnis zu fordern scheint. Der Forscherdrang wird zu einem Funktionsbedürfnis.[1]) Aber auch bei der einzig und allein der Erforschung der Wahrheit gewidmeten, anscheinend rein theoretischen Tätigkeit der Gelehrten erkennt der tiefer dringende Blick als Unterströmung die dem Lebenstrieb entstammenden Motive, die oft unbewußt Ziel und Richtung der Forschung bestimmen.

„Das Griechenvolk zeigt uns nun diesen dem Leben zugekehrten Erkenntnisdrang in einer Deutlichkeit und Klarheit, in so durchsichtiger Einfachheit und zugleich in so erfolgreicher herzerfreuender Betätigung, wie wir ihn sonst nirgends beobachten können. Der Geist des Griechentums ist Geist des Lebens. Die abstraktesten Ideen bietet er uns in sinnenfälligen Bildern, und selbst seine Todessehnsucht ist noch Lebensdrang. Alle Hervorbringungen des griechischen Geistes gehen darauf aus und tragen dazu bei, das Leben zu erhalten und zu verschönern.

„Am deutlichsten sieht man dies auf einem Gebiete, das vom Leben am meisten abgekehrt scheint, in der griechischen Philosophie. Trotz der hohen Abstraktionen, zu denen diese Philosophie aufsteigt, ist sie lebensvoll und lebenfördernd in allen ihren Hervorbringungen. Sie ist es, der wir die Denkmittel verdanken, durch welche positive Wissenschaft und damit Beherrschung der Natur erst möglich geworden ist. Die Eleaten lehren uns, daß nicht sinnliche, sondern begriffliche Erkenntnis das Bleibende im Wechsel findet. Heraklit zeigt uns, daß es ewige Gesetze gibt, die alle Veränderung bestimmen, und heißt uns nach diesen Gesetzen suchen. Leukipp und Demokrit schaffen im Atombegriff ein heute kaum entbehrliches Denkmittel, und Sokrates lehrt uns, daß wir in uns selbst den festen Halt suchen müssen, um im verwirrenden Gewoge der öffentlichen Meinung den rechten Weg zu finden. Er lehrte und lebte die bis heute giltige Wahrheit, daß wir diesen Halt nur durch Nachdenken über uns selbst und unsere Bestimmung zu finden vermögen. Platon ist Dichter und Denker. Lebensvoll aber sind nicht nur die Gestalten seiner Dialoge, nicht nur die dramatische Komposition seiner künstlerisch vollendeten Werke; lebensvoll bleiben auch seine abstraktesten Spekulationen und seine unmöglichsten Utopien. Seine Idee des Guten ist das teleologische Prinzip, das in der jüngsten Phase der Naturwissenschaft, nachdem Mechanik und Chemie sich zur Erklärung des Lebens als unzulänglich erwiesen haben, wieder zu Ehren kommt. In dem Entwurf seines Idealstaats stellt Plato Forderungen an die Regierenden, die heute vielfach als selbstverständlich angesehen werden, während man bei anderen ihre Berechtigung zugestehen muß, obzwar es bisher nicht gelungen ist, sie zu erfüllen. Die Kritik der sozialen Mißstände, der wirtschaftlichen Ungleichheiten, wie wir sie im achten Buch der Politeia lesen, ist noch heute die Rüstkammer, aus der die Vertreter der modernen sozialreformatorischen Bestrebungen der Gegenwart nicht nur die Gedanken, sondern sogar ihre Bilder und Gleichnisse nehmen. Das arbeitslose Leben der Reichen wird schon bei Platon ein drohnenhaftes Dasein genannt (βίος κηφηνώδης). Aristoteles hat die Regeln des richtigen Schließens für alle Zeiten festgestellt, und wenn wir heute mit den Begriffen Potentialität und Aktualität operieren, wenn uns die Unterscheidung von Stoff und Form geläufig ist, so vergessen wir dabei allzuleicht, daß Aristoteles diese Begriffe für uns zurecht gedacht hat. Sein berühmtes Wort, daß der Mensch von Natur ein πολιτικὸν ζῷον, ein soziales Wesen sei, wird erst heute ganz verstanden, und so müssen wir wohl noch heute mit Melanchthon sagen: Aristotelis monumentis carere non possumus. Aber auch die nacharistotelische Philosophie ist dem Leben zugekehrt. Ja die Denkweise der Stoiker und Epikureer ist, namentlich was ihre Erkenntnistheorie und Naturphilosophie betrifft, für unser modernes Denken noch fruchtbringender gewesen als die älteren Systeme.

„Daß aber nicht nur die Philosophie, daß auch die positive Wissenschaft der Griechen, daß ihre Sprache, ihre dichtende und ihre bildende Kunst, daß alle ihre politischen und religiösen Einrichtungen Leben atmen, das braucht wohl nicht erst dargetan zu werden. Dieses

1) Vgl. Jerusalem, Lehrbuch der Psychologie 3. Aufl. S. 160 ff.

Ringen des Geistes, dieses in den Dienst des Lebens gestellte Denken und Gestalten ist zwar in den Formen, in denen es uns überliefert ist, wie alles Menschliche historisch gegeben und gebunden, allein in seinem ureigensten Wesen ist dieses geistige Leben und dieser lebendige, dem Leben zugekehrte und ihm dienende Geist das ewig Jugendliche, das Vorbildliche, das Unhistorische, das Klassische an den Griechen.

„Diese lebendige Kraft des Griechentums kann sich aber nur dem erschließen, der sich mit dem Werkzeug ihres Geistes, mit der Sprache vertraut gemacht hat. Diese Sprache ist eigentlich nicht bloß das Werkzeug des Geistes; die griechische Sprache ist der hörbar, sichtbar, fühlbar gewordene griechische Geist selbst. In jedem griechischen Satze ist etwas von diesem Geiste des Lebens verkörpert. Aus jedem griechischen Originalsatz kann man nicht nur einen lebensvollen Gedanken herauslesen, man kann auch in das Denken und Fühlen des Sprechenden Einblick gewinnen, wenn man gelernt hat, das feine Geäder des griechischen Satzbaues zu durchdringen. Am Latein lernt man Logik, am Griechischen Psychologie. Es ist kein Zufall, daß gerade ein Grieche den Ausspruch getan hat: *τὰ ἐν τῇ φωνῇ σύμβολα τῶν ἐν τῇ ψυχῇ*. Gerade in der Unbestimmtheit des Neutrum Pluralis bei *τὰ* und bei *τῶν* liegt das Gehaltvolle, das Bedeutende dieses Aristotelischen Satzes.

„Der ästhetisch so ungewöhnlich veranlagte Grieche verlangt auch in seiner Sprache überall Formung und Gliederung. Das unübersetzbare Partikelpaar *μὲν* und *δέ*, die so überaus reiche Auswahl von Bindegliedern der Sätze und Satzteile (*ἄρα, δή, καὶ δὴ καί, δήπου, μέντοι, καίτοι, τοιγάρτοι, οὐ μὴν ἀλλά, ἄλλως τε καί* u. a. m.) geben der griechischen Rede eine ganz einzige Lebendigkeit. Das Bedürfnis nach genauer Wiedergabe des Gedachten und nach leichter Verständlichkeit schafft überdies eine so überaus reiche Fülle von Wort- und Satzformen, die zwar dem Anfänger einige Schwierigkeit bereiten, dafür aber den Fortgeschrittenen reichlich dadurch entschädigen, daß er in den ganzen Reichtum des Seelenlebens Einblick gewinnt und unter richtiger Anleitung hier allein lernen kann, wie viel Arbeit, wie viel liebevolle Versenkung in ein fremdes Bewußtsein, wie viel Einfühlung nötig ist, um gehörte oder gelesene Rede ganz zu verstehen. Die Übersetzung kann den ausgesprochenen Gedanken ungefähr richtig wiedergeben, das aber, was William James so treffend den Strom des Denkens nennt, aus dem die einzelnen Vorstellungen wie Inseln hervorragen, das läßt sich schlechterdings nur am Original zeigen. Man kann mit Recht sagen: Es gibt keine Sprache, an der das Leben der Seele, die Einheit und das Zusammenwirken aller Seelenkräfte in der Rede auch nur annähernd so deutlich zum Bewußtsein gebracht werden kann, wie am Griechischen.

„Freilich muß der Lehrer selbst ein hochentwickeltes Sprachgefühl besitzen, er muß mit den Feinheiten der griechischen Sprache wohl und sicher vertraut sein, er muß den Geist des Griechentums ganz in sich aufgenommen haben, und er muß — diese Forderung ist für den griechischen Unterricht ganz unerläßlich — in der psychologischen Analyse geübt sein. Es ist ferner wichtig, daß die Formen- und Satzlehre an griechischen Originalsätzen eingeübt werde, denn nur in solchen ist wirkliches Leben enthalten. Die Satzlehre sollte überhaupt nicht abgetrennt von der Lektüre getrieben werden. Man bringt sie spielend bei, wenn man wirklich gesprochene oder geschriebene zusammenhängende Rede vor sich hat. Ferner müssen bei der Lektüre sprachliche und sachliche Erklärung einander innig durchdringen. Die Hauptsache aber bleibt, daß das Lebensvolle des griechischen Geistes auch in den Unterrichtsbetrieb übergehe, daß auch hier frohes Leben herrsche und das Lebenfördernde des Griechentums für das Leben der Gegenwart Verwendung finde.

„Auf diese Weise lassen sich dann Historismus und Klassizismus vereinen, indem beide zu ihrem Rechte kommen. Je genauer die historische Forschung das griechische Leben uns erschließt, desto voller, desto lebendiger, desto wahrer muß es uns entgegentreten. Um so leichter hebt sich dann das ewig Jugendliche, das bis heute Giltige, das Lebenfördernde, das Unhistorische, das Klassische von dem ab, was der alten Zeit gehörte und mit ihr verschwunden ist. Dem Lehrer der Jugend wird es aber gewiß kein gelehrter Forscher

verargen wollen, wenn er auf dieses Vorbildliche, dieses Ewige, dieses Ideale mehr Gewicht legt, als auf das Beiwerk, womit jenes seiner Zeit unzertrennlich verbunden war. Der Konflikt zwischen Historismus und Klassizismus droht sich zu einem Konflikt zwischen Wissenschaft und Schule zuzuspitzen, was für beide von geradezu verhängnisvollen Folgen begleitet sein könnte. Die bisherigen Darlegungen wollen zeigen, daß zu einem solchen Konflikt auch nicht der geringste Grund vorliegt. Nicht Historismus oder Klassizismus, sondern Historismus und Klassizismus laute die Losung und damit zugleich: Wissenschaft und Schule. Beide müssen auf das Engste verbunden bleiben und einträchtig zusammenwirken, um den Geist des Griechentums, der ja Geist des Lebens ist, immer genauer zu erforschen und immer wirksamer unserer Jugend zu vermitteln."

Eine Diskussion über diesen gleichfalls mit lauter Zustimmung aufgenommenen Vortrag fand nicht statt, weil die Zeit für die Sektionssitzung verronnen war.

In der letzten Sitzung der pädagogischen Sektion, am 10. Oktober, bemerkte Rektor Dr. **Rausch**, der wie in der ersten Sitzung den Vorsitz führte, daß nachdem am vergangenen Tage eine sehr eifrige Debatte stattgefunden habe, heute noch über zwei irenische Themata verhandelt werden solle. Das erstere lautete

Die Verwertung der Heimat im Unterricht,

worüber Prof. Dr. Jürgen **Lübbert** (von der lateinischen Hauptschule an den Franckeschen Stiftungen) folgende, den Anwesenden gedruckt vorliegende Leitsätze aufgestellt hatte:

1. Der Unterricht hat das große Gebiet der Erfahrungen, die die Schüler außerhalb der Schule gesammelt haben und täglich weiter sammeln, nach Möglichkeit in seine Dienste zu stellen.
2. Alle Unterrichtsfächer können aus der Erfahrungswelt der Schüler reichen Nutzen ziehen, am meisten die naturwissenschaftlichen Fächer, die Erdkunde und die Geschichte.
3. Jeder Lehrer hat die Verpflichtung sich in dem Erfahrungsgebiet seiner Schüler selbst heimisch zu machen.
4. Die Schule hat die Arbeit ihrer Lehrer zu unterstützen durch heimatkundliche Stoffsammlungen aus allen Fächern für alle Fächer.
5. Die Schule hat ihren Schülern Anleitung zu bieten, ihre heimatlichen Erfahrungen planvoll zu vertiefen, zu vervollständigen und zu erweitern.
6. Durch die richtige Verwertung der Heimat im Unterricht
   a) stützt und belebt der Lehrer den Unterricht,
   b) leitet er den Schüler an zu sehen und zu beobachten,
   c) legt er in den Herzen der Schüler die beste Grundlage für eine gesunde Vaterlandsliebe.

Der Thesensteller betonte, daß es sich bei seinen Sätzen nicht etwa bloß um Heimatkunde als Propädeutik für die Geographie handele, und zeigte in feinsinniger Weise, wie alle Unterrichtsgegenstände und auf den verschiedenen Unterrichtsstufen durch Kenntnis der Heimat gefördert werden könnten. Am geringsten scheine bisher noch die Ausbeute zu sein, die daraus für den fremdsprachlichen Unterricht gezogen werde, und doch auch da, bei der Interpretation z. B. des Cäsar und Tacitus, könne das Verständnis der Schüler für das vom Autor Erzählte in einigen Gegenden Deutschlands durch Heimatkunde verlebendigt werden. Der evangelische Religionsunterricht sei in gleicher Weise besonders in Halle, Eisenach und Wittenberg zu fördern. Aber auch der Zeichenunterricht empfange von derselben Seite wesentliche Förderung, wenn man die Schüler Ansichten der Stadt und ihrer Umgebung skizzieren lasse. Am meisten freilich könne die Geschichte durch Benutzung heimatlicher Kenntnisse der Schüler gewinnen. Im Weiteren widerriet Prof. Lübbert aber ein Zuviel in Mitteilungen über die Heimat, wie auch ein Zuviel von Anschauungsmitteln oft schädlich wirke. Das Wichtigste scheine ihm, daß die Schüler häufig hinaus in die Natur geführt würden und

mit der Kenntnis der Umgegend Liebe zur Scholle gewönnen, die eine Vorstufe für die Liebe zum Vaterland sei.

An diese sehr beifällig aufgenommenen Erörterungen knüpfte sich mit Rücksicht auf das noch übrige Traktandum nur eine kurze Diskussion. Direktor Dr. **Baltzer** von Marienwerder wies darauf hin, daß auch der Unterricht in den modernen Fremdsprachen sehr wohl von der Heimatkunde Nutzen zu ziehen vermöge, z. B. in Konversationsübungen, wenn Vergleiche zwischen Heimat und Fremde angestellt würden, und machte ferner darauf aufmerksam, wie Schüler recht gut dazu angeleitet werden könnten, aus geeignetem Stoff Reliefs vom Terrain der Umgegend herzustellen. Prof. Dr. **Wotke** von Wien hielt für wünschenswert, ganz energisch, vielleicht in einer besonderen These, vor einem Übermaß des Unterrichts in der Heimatkunde, wie es sich leicht aus dem Zillerschen System entwickele, zu warnen. Dieser Ansicht stimmte Prof. **Lübbert** durchaus zu mit der Bemerkung, daß er schon geradezu entsetzliche Erfahrungen von Hypertrophie der Heimatkunde in der Volksschule gemacht habe.

Der letzte Vortrag war der des Direktors des Mariahilfer Staatsgymnasiums in Wien Dr. Viktor **Thumser**. Er betraf

Die Bedeutung und Entwicklungsfähigkeit der Elternabende an den höheren Schulen.

„Mit dem Verständnisse der Gesellschaft für die Macht und Bedeutung der Schule -- so etwa äußerte sich der Vortragende — wuchs auch deren Verlangen, Organisation, Lehrplan und Methode der Schule nach eigenem Gutdünken zu beeinflussen und umzuformen. In dem Gewoge der Meinungen, die sich heutzutage in Parlamenten, in der Tagespresse, wie überhaupt in den weiteren Kreisen des Publikums vernehmen lassen, muß auch die Stimme der Fachleute, das Votum der Schule gehört werden. Daher wende sie sich in aufklärenden, belehrenden Vorträgen an die Eltern, um so gegen mannigfach verbreitete Irrtümer in Schulfragen den Boden sachlicher Gegenwehr zu betreten. So wird sie nachhaltiger wirken, als wenn sie unmittelbar in den Parteistreit eingriffe. Ferner gilt es, die Eltern über die Aufgaben und Ziele der Schule wie über die Mittel zu deren Verwirklichung aufzuklären; es ist von Vorteil, die Familie über den Lehrvorgang im allgemeinen wie über den Wert der einzelnen Disziplinen, über ihre Beziehungen zum modernen Leben und über ihren erziehlichen Wert zu belehren. Endlich biete die Schule dem Elternhause ein anschauliches Bild von den Pflichten, die es selbst gegenüber der Schule zu erfüllen hat, wenn anders die Jugend in Erziehung und Unterricht möglichst gefördert werden soll."

„Diese aufklärenden Vorträge werden ihren Zweck, das Elternhaus der Schule näher zu bringen, nur dann erreichen, wenn dem Lehrkörper es schon vorher gelungen ist, in den Sprechstunden das Vertrauen der Familie zu gewinnen. Sonst sinken sie zu akademischen Versuchen ohne praktischen Wert herab, da sie den Eltern ideale Verhältnisse zu schildern scheinen, denen die Wirklichkeit nicht entspricht."

„Da das Vertrauen zwischen Schule und Haus noch nicht allerorts fest begründet ist und auch die prinzipiellen Anschauungen über die Aufgaben und Ziele der Schule in den weiteren Kreisen des Publikums die nötige Klarheit und Sicherheit vermissen lassen, erscheinen sogenannte Eltern*konferenzen*, d. h. gemeinsame Beratungen der Eltern und Lehrer über Fragen der Erziehung und des Unterrichtes derzeit noch verfrüht, zumal ohne die beiden oben bezeichneten Voraussetzungen rein parlamentarischen Beratungen die für einen gedeihlichen Erfolg nötige Ruhe mangelt."

„Die Tatsache, daß das Verhältnis zwischen Schule und Haus nicht allerorts dasselbe ist, wie auch der Umstand, daß sich nicht bloß nach der Kategorie, sondern auch nach dem Standort der höheren Schulen die Gegenstände ändern werden, über welche die Eltern zu belehren sind, läßt es von vornherein als unmöglich erscheinen, die Durchführung der Elternabende auch in den Einzelheiten durch behördliche Vorschriften einheitlich zu regeln. Was in diesem Falle nicht aus dem individuellen Leben

der Anstalten erwächst, was nicht der freie Entschluß der einzelnen Lehrkörper schafft, hat keine Gewähr für langen Bestand und nachhaltigen Erfolg."

„Elternbesuche während des Unterrichtes, wie sie von Pädagogen und Laien angeraten worden sind, erweisen sich als überflüssig, sobald jene belehrenden und aufklärenden Vorträge für Eltern gehalten werden, ferner als ungerechtfertigt, da den Eltern entschieden das Recht abgesprochen werden muß, an dem Lehrvorgang des einzelnen Lehrers Kritik zu üben."

„Eine weitere Entwicklung der Elternabende ist darin gelegen, wenn die Eltern selbst Themen zu jenen Vorträgen vorschlagen oder aus ihren Kreisen Fachleute über bestimmte Fragen wie über Hygiene und über körperliche Erziehung sprechen."

„Erst, wenn das Verhältnis zwischen Schule und Haus so gefestigt ist, daß ihr gegenseitiges Vertrauen durch kein Mißverständnis erschüttert werden kann, erst dann und nur dann können Elternkonferenzen an Stelle jener aufklärenden Vorträge treten, bzw. mit ihnen wechseln."

In der über diese Darlegung eröffneten Debatte ergriff zuerst der Unterzeichnete das Wort zu folgenden Mitteilungen und Bemerkungen:

„Ich möchte an einen wahren Ausspruch anknüpfen, den einmal Freund Jäger getan: bei den Erwägungen über das Verhältnis von Schule und Haus bedenke man häufig nicht, daß man es in Wahrheit mit einem Plural von ungemein verschiedenen Häusern zu tun habe. In der Tat, gerade hinsichtlich der elterlichen Autorität sind die Häuser unendlich weit von einander entfernt. Es gibt solche, in denen diese in vollem Maße besteht, sogar solche, wo eine zu große Strenge waltet, so daß der Leiter der Anstalt bisweilen in der Lage ist zu beruhigen und zu sagen, aus dem Josef werde doch wohl noch ein ganz vernünftiger Mensch werden; und nach meiner Erfahrung ist solche Strenge heutzutage bei mancher Mutter eher zu finden, als bei dem Vater. Aber daneben existieren auch Familien, in denen die Autorität der Eltern gleich Null, ja minus ist. Ein Fall, der mir vor Jahren einmal passiert ist, dürfte den höchsten Minusgrad bezeichnen und deswegen nicht ungeeignet zur Mitteilung in dieser Versammlung sein. Ich erhielt eines Tages einen anonymen Brief mit der Mitteilung, daß ein Unterprimaner jetzt häufig bis in die Nacht von Hause wegbleibe und kneipe. Nun bin ich mit solchen nichtunterzeichneten Briefen fast immer so verfahren, daß ich sie dem Papierkorb übergab. Aber im vorliegenden Fall hatte ich nun einmal das Gift eingesogen, und die Mitteilung stimmte entschieden mit Beobachtungen überein, die ich an dem Jüngling während des Unterrichts gemacht hatte. So ließ ich ihn mir denn kommen, und auf die Frage «Sagen Sie mal, Sie treiben sich jetzt öfter bis tief in die Nacht in Wirtschaften herum?» erfolgte Kopfsenken, also Geständnis. Nun war es auch angezeigt, den Vater zu benachrichtigen, da ohne häusliche Kontrolle die Schule in Bezug auf Kneipverbote bekanntlich machtlos ist, und ich bat den Herrn, sich zu mir zu bemühen. Diese Unterredung aber endete mit einer unglaublichen Entdeckung: den anonymen Brief hatte — der Vater geschrieben."

„Doch so verschieden es auch in den Häusern aussehen mag, mit denen die Schule zu tun hat, es gibt Punkte, über die es auch mir nützlich scheint sich mit den Eltern insgesamt zu verständigen, und ich bin wiederholt und, wie ich sagen darf, nicht ohne Erfolg dazu geschritten, den Eltern unserer Schüler in Heidelberg nicht bloß meine Ansichten über diesen und jenen Punkt der Erziehung und des Unterrichts vorzutragen, sondern sie auch zu bitten, sich gleichfalls zu äußern und mit Bedenken und Fragen nicht zurückzuhalten. Es waren zwar nicht Elternabende, aber (Kollege Thumser wird gegen diese Variante wohl nichts einzuwenden haben) Elternnachmittage, und wenn es die Versammelten interessiert, will ich kurz über eine von mir im Frühjahr 1883 getroffene Veranstaltung dieser Art Bericht erstatten."

„Ich hatte damals durch ein Rundschreiben die Eltern der das Heidelberger Gymnasium besuchenden Schüler auf die einzelnen Tage der letzten Aprilwoche zu Besprechungen eingeladen, in denen ich nach meiner Erklärung einige wichtige Punkte des Schullebens, insbe-

sondere solche, die erfahrungsgemäß öfter Mißverständnissen ausgesetzt seien, zu erörtern wünschte und auch bereit sein würde auf etwaige Fragen Antwort zu geben. Die von mir im Voraus bezeichneten Besprechungspunkte waren: 1. die häuslichen Arbeiten, 2. die Privatstunden zur Nachhilfe in Unterrichtsfächern der Schule, 3. Privatstunden in anderen Lehrgegenständen, 4. die Dispensation von einzelnen Fächern, 5. die Lage der Unterrichtsstunden, 6. Strafen, Zensuren, Versetzungen, Nachprüfungen, 7. Wirtshausbesuch und Schülerverbindungen, 8. sonstiges Verhalten der Schüler außerhalb der Schule. Grundsätzlich ausgeschlossen war Besprechung des vorgeschriebenen Lehrplans und ebenso jede auf einzelne Lehrer bezügliche Bemerkung. Die durch die Einladung veranlaßten Verhandlungen fanden je von 4—7 Uhr nachmittags statt, so daß am ersten Tage die Eltern der Sextaner, am zweiten die Quintanereltern erschienen u. s. w. Die Zahl der Erschienenen ging in der besuchtesten Versammlung bis zu 70, darunter war jeweils eine ansehnliche Zahl von Müttern. Die Diskussion war großenteils lebhaft, aber nie unangenehm erregt, auch Damen nahmen an ihr teil. Das Endergebnis war ein für die Schule durchaus befriedigendes, insbesondere was die sogenannte Überbürdungsfrage betrifft. Den Angaben, die ich auf Grund wiederholter umfassender Nachfragen bei den Schülern bezüglich der häuslichen Arbeitszeit in den einzelnen Klassen gemacht, wurde von keiner Seite widersprochen und von den verschiedensten Seiten anerkannt, daß keine Überlastung mit häuslichen Arbeiten stattfinde. Ja, es wurde von einigen der Anwesenden erklärt, daß nach ihrer Meinung zu wenig aufgegeben werde, und von einem Universitätsprofessor in ernsten Worten auf die entsittlichende Wirkung hingewiesen, die von den zur Mode gewordenen Überbürdungsklagen auf die Jugend zumteil geübt werde. Früher habe sie nicht anders gewußt, als daß man seine Pflicht zu erfüllen und die gegebenen Aufgaben zu leisten habe; jetzt rechneten Viele immer, ob ihnen nicht zuviel zugemutet werde."

„Dieses erfreuliche Resultat aber hatte, wie ich doch gleichfalls erzählen will, noch ein Nachspiel. Ich hatte das Wesentliche aus den bei den Verhandlungen geführten Protokollen in einer Heidelberger Zeitung veröffentlicht und einige meiner Kollegen hatten kurze Berichte darüber an Tagesblätter anderer Orte gesandt. Da erhob sich in mehreren außerheidelbergischen Blättern eine heftige Polemik gegen die gemachten Mitteilungen. Besonders wurde behauptet, Überbürdung herrsche doch sicher, sie herrsche überall in den Gymnasien; was mitgeteilt worden, stehe im Widerspruch mit der Wirklichkeit. Und dies ging so lange, bis eines Tages einer der angesehensten Bürger der Stadt, Vater eines Gymnasiasten, zu mir kam und mich fragte, ob ich nichts dagegen einzuwenden hätte, wenn er und eine Anzahl anderer Gymnasiastenväter aus den verschiedensten Schichten der Heidelberger Einwohnerschaft mit Namensunterschrift in einer Zeitung erklärten, daß das von mir veröffentlichte Protokoll vollkommen den tatsächlichen Vorgängen in den Zusammenkünften entspreche, daß man sich dort mit Freimut und Offenheit ausgesprochen und von den Ergebnissen der Besprechungen durchweg befriedigt sei. Damit war ich natürlich einverstanden, und von da an verstummte das Geschrei. Ich meine, dieser Hergang ist in mehr als einer Hinsicht belehrend." [1])

Waren durch diesen Bericht Besprechungen mit der Gesamtheit der Eltern empfohlen, so trat Direktor **Aly** mehr für Einzelbesprechungen ein und betonte dabei, wie wünschenswert es sei, daß Direktor und Kollegen im weitesten Umfang für die Eltern zu sprechen seien. Zugleich wies er darauf hin, wie die letzteren offenbar heutzutage im Allgemeinen nervöser als früher gegenüber Urteilen der Schule seien, wie manchmal eine Note im Zeugnis, die früher ruhig hingenommen wurde, die größte Erregung hervorrufe. Endlich sprach er den Wunsch aus, daß die höheren und höchsten Unterrichtsbehörden elenden Klagen seltener Folge geben und sie häufiger dem Papierkorb übergeben möchten.

---

1) Auf meine Bemerkung, daß ich gern bereit sei denen, die sich dafür interessierten, ein Exemplar des erwähnten Protokolls zuzuschicken, erhielt ich manches Ersuchen. Zu Hause angekommen mußte ich aber leider wahrnehmen, daß ich nur noch drei Exemplare besitze. Zumal nun dieses Protokoll auch von Schiller in seiner Pädagogik zitiert wird, will ich mir erlauben, die Hauptstücke desselben in einem späteren Heft wieder abdrucken zu lassen. U.

Direktor **Kuthe** von Parchim bemerkte, an die Äußerung Alys über die durch Zeugnisse bei den Eltern bisweilen hervorgerufene Erregung anknüpfend, daß diese nach seiner Erfahrung besonders oft bei Fleißesnoten vorkomme, die ungerecht erschienen. Und in der Tat könne ja in dieser Beziehung leicht ein Irrtum bei den Lehrern vorkommen; ja, man könne sehr wohl die Frage aufwerfen, ob es nicht überhaupt richtiger sei, über den Fleiß in den Zeugnissen zu schweigen.[1])

Hier mußte wegen Zeitmangels die Debatte über einen allgemein lebhaft interessierenden Gegenstand geschlossen werden. Es geschah, indem man den beiden Vorsitzenden, den Herren Rektoren Rausch und Muff, den wärmsten Dank für die Einleitung und Leitung der Verhandlungen aussprach. Es sei in den Sektionsversammlungen sehr häufig geschehen, daß die, welche die Mühe der Einfädelung gehabt hätten, hernach bei Eröffnung der Sitzung die Leitung honoris causa an zwei von auswärts Kommende abgetreten hätten. Es habe sich im vorliegenden Fall klar gezeigt, wie gut es gewesen sei, einem analogen Antrag der Genannten nicht Folge zu leisten.

Nachtragen möchten wir nur noch, daß bedauerlicherweise durch ein merkwürdiges Zusammentreffen zwei Vorträge über dasselbe Thema, in denen entgegengesetzte Anschauungen zum Ausdruck gekommen wären, ausfallen mußten, der von Professor Dr. Hoefler (jetzt Professor der Philosophie und Pädagogik an der deutschen Universität in Prag an O. Willmann's Stelle) und der von dem Haller Professor der Philosophie und Pädagogik Dr. Vaihinger angebotene, weil der erstere Herr durch seine Übersiedelung von Wien nach seiner neuen Wirkungsstätte, der letztere durch Unwohlsein gehindert war. Hoefler wollte über „die Wiederbelebung der philosophischen Propädeutik" sprechen, Vaihinger „gegen die philosophische Propädeutik", freilich, wie wir durch Hn. Rektor Rausch wissen, nur gegen sie als besonderes Unterrichtsfach. Ersatz für den Ausfall der interessanten Debatte, die man sich infolge dieser Ankündigungen erwartete, kann bis zu einem gewissen Grade wohl bieten, was in der Haller Versammlung des Gymnasialvereins über den Gegenstand verhandelt und im vorigen Heft mitgeteilt ist. Endlich mag erwähnt werden, daß in der ersten Sektionssitzung den Reigen der Professor für Philosophie und Pädagogik an der Leiziger Universität Dr. Paul Barth eröffnete mit einem Vortrag über „die Bedeutung von W. Wundts Sprachpsychologie für den Sprachunterricht". Wenn wir bezüglich dieses Vortrags auf die Veröffentlichung der gesamten Verhandlungen durch die Teubnersche Buchhandlung verweisen, so geschieht es, weil uns hier hinreichende eigene Notizen nicht zu Gebote stehen. Im Allgemeinen mag angegeben werden, daß der Vortragende auseinandersetzte, vor Wundt sei von Niemand die Erklärung der sprachlichen Erscheinungen konsequent und ausschließlich auf Psychologie gegründet worden, sondern man habe mehr oder minder auch die Logik zur Deutung herangezogen und habe von dieser ausgehend Vorurteile über ganze Sprachen und einzelne Erscheinungen gefällt: auch in dem Ausdruk „falsche Analogie" liege solches Vorurteil. Und die psychologische Spracherklärung gehöre in weitestem Umfang auch in die Schule, wofür der Vortragende eine Anzahl von Beispielen anführte.

1) Diese Frage ist bekanntlich schon von anderen Seiten aufgeworfen worden. Wir haben uns dem gegenüber immer gesagt, daß es doch zahlreiche sichere Anzeichen für Unfleiß oder liederliches Arbeiten eines Schülers gebe und daß davon den Eltern Mitteilung zu machen doch sehr wünschenswert sei. Die Möglichkeit des Irrtums bezüglich des häuslichen Fleißes bei den Lehrern müssen wir natürlich durchaus zugeben und haben dergleichen selbst reichlich erlebt. Besonders in solchen Fällen ist dann private Aussprache der Eltern mit dem Lehrer oder Direktor am Platz und wird meistenteils zur Klarheit führen. Bemerken will ich aber doch noch, daß mir mehrmals auch Folgendes passiert ist. Ein Vater oder eine Mutter beschwert sich bitter über ein Fleißzeugnis des Sohnes. Der Junge strenge sich ungeheuer an; beim besten Willen könne er nicht mehr schaffen. Darauf ich: Ja, dann muß sein tatsächlich starkes Zurückbleiben hinter den Kameraden doch wohl in unzureichender Begabung seine Ursache haben. Hierauf Einlenken. Ach, das könne doch nicht gesagt werden: Karl sei ganz gut begabt, und allerdings, immer so genau nehme er es nicht, er träume auch manchmal statt zu lernen, habe seine Gedanken oft nicht bei dem Buch. Unfleißige Söhne will man nicht gerne haben, unbegabte aber noch weniger. U.

Ebenso müssen wir bezüglich der vielfach zugleich für den Gymnasialunterricht förderlichen Verhandlungen in den allgemeinen und den anderen Sektionssitzungen auf die Teubnersche Publikation verweisen, schon weil uns der Raum für einen umfassenden Bericht fehlt. Doch können wir nicht umhin, für zweierlei unseren besonderen Dank auszusprechen, für Muff's Vortrag über „Sophokles in der Schule" in der dritten allgemeinen Sitzung, der das oft mißbräuchlich angewendete Epitheton „zündend" in vollstem Maße verdiente, und für die von der Stadt uns gebotene Aufführung von Plautus' Menächmen in der kongenialen deutschen Knittelvers-Nachbildung von Karl Bardt. So ist denn der von O. Jäger S. 70 unseres vorigen Jahrgangs ausgesprochene Wunsch in Erfüllung gegangen. Hoffentlich gelangt in dem offiziellen Bericht auch der von Hugo Blümner ad hoc gedichtete humorvolle Prolog zum Abdruck.

Aber der ganze Eindruck, den die Haller Versammlung und ganz besonders auch die einleitenden Worte von Geh. Rat Dittenberger und die abschließenden von Geh. Rat Fries auf Jedermann machen mußten, verpflichtet uns Humanisten zu aufrichtigster Erkenntlichkeit. Die zweite Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Halle hat ebenso wie die erste, im Jahre 1867 dort unter Bernhardy's und Bergk's Vorsitz tagende und wie es der Stadt, wo einst Fr. A. Wolf lehrte, vor anderen Städten ansteht, einen ausgesprochen humanistischen Charakter gehabt. In ihrem Verlauf wurde zugleich klar, daß während Halle seit dem genannten Jahr sich aus einem nur durch einige ältere Bauten interessanten Ort in einen Platz voll imponierender öffentlicher Bauwerke und geschmackvoller Privathäuser gewandelt hat, eines geblieben ist, was häufig weicht, wo der Glanz einzieht, der herzliche Sinn der Bewohner. Als der Unterzeichnete als einer, der schon die erste Haller Philologenversammlung besucht hat, am Schluß der letzten Sitzung nach einigen vergleichenden Worten dem Dankgefühl für die aufopfernde und erfolgreiche Tätigkeit der Oberpräsidenten und Präsidenten, für die liebenswürdige und glänzende Gastfreundschaft der Stadt und für die bis zum Abend des letzten Versammlungstages andauernde Enthaltsamkeit des Juppiter pluvius Ausdruck gab, war die Zustimmung eine ebenso lebhafte wie allseitige. G. Uhlig.

Zur Schulhygiene.

Aus den Verhandlungen der Ortsgruppe Hamburg des deutschen Gymnasialvereins.

Wir haben wiederholt ärztliche Urteile über Schulfragen auszugsweise oder vollständig mitgeteilt, so das des bekannten Stuttgarter Neurologen H. Wildermuth (Jahrgang 1898 S. 42 ff.) und die Ausführungen des Sanitätsrats Dr. Vömel in einer Sitzung der Frankfurter Ortsgruppe unseres Vereins (Jahrgang 1903 S. 16 ff.). Wir freuen uns, diesmal einen Bericht über die Verhandlungen einer Sitzung der Hamburger Ortsgruppe bringen zu können, wo schulhygienische Fragen gleichfalls von einem Arzte erörtert worden sind und zwar in einer Weise, die erfreulich absticht gegen die unsinnigen Übertriebenheiten, die von manchen Schulhygienikern jetzt zu Tage gefördert werden. Das Referat, das wir der zweiten Beilage zu dem Hauptblatt der „Hamburger Nachrichten" vom 3. November vorigen Jahres entnehmen, lautet folgendermaßen:

Am 29. Oktober fand die erste Sitzung der Ortsgruppe in diesem Winter unter Vorsitz des Herrn Präsidenten Dr. Martin statt. Zunächst gab Herr Prof. Dr. Fritsch einen kurzen Bericht über die Verhandlungen der Generalversammlung des Vereins, die kürzlich in Halle tagte, und wies namentlich auf eine Schrift hin, die dieser Generalversammlung gewidmet ist, „Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache von Ludwig von Sybel." Er empfahl dieselbe wegen des ansprechenden Inhalts und der Klarheit der Gedanken dringend auch den Eltern zur Lektüre. Sodann hielt Herr Physikus Dr. Pfeiffer einen Vortrag über Schulgesundheitspflege unter besonderer Berücksichtigung der höheren Schulen.

Aus dem weiten, großen Gebiet, über das die Literatur in den letzten Jahren immer mehr angeschwollen ist, wählte der Redner hauptsächlich die Fragen aus, die sich auf den Bau eines guten Schulhauses beziehen: die richtige Lage, Korridore, Klassenzimmer, Licht, Heizung, Staub. Vor allem warnte er vor Übertreibungen, es würden neuerdings exorbitante Forderungen aufgestellt, die weit über das Ziel hinausschössen und der guten Sache nur schaden könnten. Die Lage der Schulhäuser müsse im Allgemeinen die sein, daß zwar die Südseite besser vermieden werde, aber doch einmal am Tage das Sonnenlicht voll in die Klasse hineinfluten könne. Wegen des Lärms der Großstadt werde vielfach gewünscht, daß die Schulen möglichst an die Peripherie gelegt würden, aber wo heute noch ruhige Straßen wären, da tose oft nach wenig Jahren schon ein lebhafter Verkehr vorbei, ohne daß man eine solche Entwickelung immer voraussehen könne, wie Redner an Beispielen nachwies. Die Bebauung des Schulplatzes müsse im Allgemeinen einseitig sein, und zwar so, daß auf der einen Seite die Klassen, auf der anderen die Korridore wären. Für die Breite der letzteren sehe man 3 m als genügend an; größere Breite sei natürlich sehr angenehm, dagegen seien zu breite Treppen zu meiden, weil fallende Schulkinder zu wenig Halt fänden. Als Material sei hier am besten Eichenholz zu verwenden, da dann Verletzungen beim Aufschlagen meistens weit weniger gefährlich seien als bei einem starren Stoff. Eisenbänder als Einfassung seien nicht zu billigen. Auch in Betreff der Garderoben würden zu weit gehende Forderungen aufgestellt: die Hygiene verlange nur, daß die Kleider nicht im Klassenzimmer hängen sollen. Auch Heizung der Korridore sei im Interesse der Schulkinder nicht nötig, nur für die Gesundheit der Lehrer sei es wünschenswert, daß, wenn sie sich warm gesprochen hätten, sie nicht nach dem Unterricht sofort in zu kalte Luft kämen. Was die Größenverhältnisse des Klassenzimmers betreffe, so sei von den Ärzten den Pädagogen darin beizustimmen, daß unsere Schulzimmer zu klein seien. Im Interesse des Unterrichts sei es, daß dem Lehrer die Möglichkeit geboten werde, an den Platz eines jeden Schülers heranzutreten. — Um dies zu ermöglichen, komme außer dem Raum auch noch die Bankfrage in Betracht. Es gebe über 140 Banksysteme. Von diesen habe die Rettigbank große Vorzüge, aber sie sei wegen des auf ihr ruhenden Patentes reichlich teuer. Eine Nürnberger Bank biete ebenfalls große Vorteile. Der Redner gab nun eine durch Lichtbilder erläuterte Darstellung darüber, worin das Wesen einer guten Bank bestehe und worin sich die verschiedenen Systeme unterschieden. — Nächst der Bankfrage sei die Belichtung von großer Bedeutung. Es sei möglichst darauf zu achten, daß auch der schlechtest belichtete Platz noch etwas direktes Sonnenlicht erhalte. Die Kurzsichtigkeit so vieler Schüler sei keineswegs immer in den Schulen erworben, das Haus trage oft größere Schuld. Von Wichtigkeit für eine richtige Beleuchtung sei auch ein heller Anstrich der Wände und Decken, der im Innern der großen Stadt häufiger erneut werden müsse als bei einer frei gelegenen Schule. Werde elektrisches Licht angewandt, so sei am besten von der Decke reflektiertes Bogenlicht, unzulässig dagegen seien Birnen, in deren glühende Fäden die Schüler sehen müßten. — Demnächst handelte der Redner von der Ventilation: nicht nur stündlich, sondern am besten ununterbrochen müsse frische Luft zugeführt werden. Auch hier gebe es verschiedene Systeme, um diese Luftzuführung unter Vermeidung von Zug zu ermöglichen. Welche Rolle hierbei ein gutes Fenster spiele, zeigte der Vortragende an dem Fenster Biel-Itzehoe, von dem er ein Modell vorführte. Auch wegen der leichten und gefahrlosen Art der Reinigung rege dieses Fenster zu Versuchen an, um ein Bild darüber zu bekommen, ob die praktischen Vorzüge mit den theoretischen sich decken würden. — Die Winterventilation hänge eng zusammen mit unseren modernen Heizsystemen. Das gebräuchliche und beste hier in Hamburg sei Niederdruckdampfheizung. Durch Lichtbilder wurde gezeigt, wie die Wärme in das Zimmer ströme und die schlechte Luft hinausgedrückt werde. Auf Grund

der in Hamburg gesammelten Erfahrungen habe man die Warmwasser-, Luft- und Gasheizung aufgegeben, auch allgemeine Ofenheizung gehöre nicht in eine Volksschule hinein und zwar aus einer Reihe von Gründen, vor Allem wegen der Staubfrage und der Unmöglichkeit, eine gleichmäßige Temperatur zu gewährleisten. — Ohne Staubbildung gehe es zwar nirgends ab, aber immerhin sei die Bekämpfung des Staubes eine wichtige Frage der Schulgesundheitspflege. Die staubbindenden Fußbodenöle würden mit Recht empfohlen, da der Staub am Öl hafte. Vielleicht würden dadurch Diphtherie- und Tuberkelbazillen, wenn sie einmal zu Boden gefallen sind, unschädlich gemacht; bei anderen ansteckenden Krankheiten, wie Keuchhusten, Scharlach, Masern, tappten wir über den Krankheitserreger noch im Dunkeln. — Aber wenn auch von Seiten der Behörden alles getan werde für ein gutes, gesundes Schulhaus, so könnten dadurch schwächliche Kinder nicht kräftig gemacht werden; oft verhindere das Haus durch Vergnügungen, Theater, Konzerte, Privatstunden, Familienfeste eine gesunde Entwickelung; oder Alkohol, Nikotin, schlechte Lektüre wirke schädlich: dann kämen die oft so unberechtigten Klagen über Überbürdung. Nicht selten setzten auch Eltern ihren Hausarzt in Verlegenheit durch die Forderung Entschuldigungen zu schreiben, die ärztlicherseits nicht wohl zu begründen seien. Zum Schluß sprach sich der Vortragende warm für Einführung von Elternabenden aus, durch die das Verhältnis zwischen Schule und Haus gebessert und manche Mißverständnisse im Keime erstickt werden könnten.

Für den mit vielem Beifall aufgenommenen Vortrag sprach auch der Vorsitzende den Dank der Versammlung aus und schloß dann die Sitzung, da zu einer Diskussion die Zeit schon zu sehr vorgerückt war.

Die Lückenhaftigkeit des Geschichtsunterrichts.

Während es in der Preuß. Kabinetsordre vom 26. November 1900 heißt: „Im Geschichtsunterricht machen sich noch immer zwei Lücken fühlbar, die Vernachlässigung wichtiger Abschnitte der alten Geschichte und die zu wenig eingehende Behandlung der deutschen Geschichte des 19. Jahrhunderts mit ihren erhebenden Erinnerungen und großen Errungenschaften für das Vaterland," — und während von verschiedenen Seiten eine größere Ausdehnung des oberen Kurses in der alten Geschichte speziell an Gymnasien befürwortet wird, hat Dr. Gruhn, Oberlehrer an der 13. Städtischen Realschule in Berlin (im Statistischen Jahrbuch als Religionslehrer bezeichnet), andere böse Lücken in dem Betrieb dieses Lehrfaches entdeckt, mit deren Ausfüllung man nicht zögern dürfe, und hat darüber in der vorjährigen Novembersitzung der Berliner Gymnasiallehrergesellschaft Vortrag gehalten. Wir lassen den betreffenden Bericht der „Täglichen Rundschau" (in Nr. 551 vom 25. November) abdrucken. Ein Kommentar ist nicht notwendig; wir haben uns nur erlaubt, einige Sätze, die besonders merkwürdig sind, gesperrt setzen zu lassen.

Oberlehrer Dr. Gruhn sprach über „vernachlässigte Gebiete im Geschichtsunterricht". Gegenüber der erdumspannenden Lebenstätigkeit unserer Nation erscheine der geschichtliche Lehrstoff der Schulen räumlich zu eng begrenzt. Wenn auch in den Lehrplänen die Kenntnis der epochemachenden Ereignisse der Weltgeschichte vorgeschrieben werde, so werde doch gleichzeitig der Begriff der Weltgeschichte, von einzelnen Ausblicken abgesehen, auf die Geschichte der alten Griechen, der Römer und der Deutschen beschränkt. Damit aber werde weder der Hauptinhalt der Weltgeschichte erschöpft, noch genüge ein derartiges Weltbild den Ansprüchen, welche die Gegenwart an das geschichtliche Wissen der Menschen stelle. Europa sei heute kein wirtschaftlich selbständiger Erdteil mehr, sondern von anderen Erdteilen abhängig. Der Zusammenschluß aller Länder der Erde zu einem einzigen Wirtschaftsgebiete habe sich vor unseren Augen vollzogen. Wie nach der Vereinigung aller Mittelmeerländer im römischen Kaiserreich der Einfluß Italiens und Roms zu sinken begann, während gleichzeitig die Bedeutung der Provinzen stieg, so werde die heutige Weltwirtschaft und Weltpolitik die Folge haben, daß Europa seine bisherige zentrale Stellung in der Welt und ihrer Geschichte einbüßt und andere Erdteile an Macht und Ansehen zunehmen. Der Wettbewerb in der Vorherrschaft habe zwischen Europa, Amerika und Ostasien bereits begonnen.

Der Redner ging nach dieser allgemeinen Betrachtung auf die Geschichte Amerikas, Ost-, Mittel- und Vorderasiens des näheren ein. Die geschäftliche Ueberlegenheit des Amerikaners über den Europäer schrieb er teilweise dem Umstande zu, daß jener mit unseren Verhältnissen besser Bescheid wisse, als wir mit den seinen. Immerhin lernten unsere Schüler wenigstens das Allerwesentlichste von der Geschichte Amerikas, dagegen hätten sie von der Geschichte Ostasiens so gut wie gar keine Kenntnis. Mit Einschluß Indiens handele es sich hier um die eine Hälfte der ganzen Menschheit und um die Kulturreiche China, Indien und Japan. Wenn man in Europa so nachdrücklich vor der gelben Gefahr warne, so sei es doch ein Gebot der Selbsterhaltung, das Wesen dieser Gefahr, d. h. die Verhältnisse Ostasiens, recht gründlich zu studieren. Es sei doch mehr als seltsam, daß unsere Schüler mit allen Einzelheiten der griechisch-römischen Götterlehre, die längst überwunden ist, bekannt gemacht, dagegen vor der Berührung mit dem Brahmaismus und Buddhismus wie vor einem tödlichen Gift behütet werden, und doch zähle der Buddhismus wahrscheinlich mehr Bekenner als jede andere Religion. Was innerlich überwunden werden solle, das müsse zuvor in seiner Wesenheit erkannt sein. Kaum minder verwunderlich sei auch die Tatsache, daß die altindische Literatur, die echt germanischen, zum mindesten rein arischen Charakter zeige, auf den Schulen gänzlich übergangen werde. Von den Liedern der Veden und den Heldenkämpfen des Mahabharata und Ramayana bekämen unsere Schüler nichts zu hören. Wie sehr eine Neuwertung des geschichtlich Bedeutsamen notwendig sei, zeige sich aber vor allem darin, daß der großartigste Staat in der Weltgeschichte, der typische Musterstaat konservativer Prinzipien, der Staat, dessen Hauptstütze die Pietät gegen die Altvorderen und die Obrigkeit bilde, daß dieser Staat unseren Schülern gänzlich unbekannt bleibe. Mit der Verfassung der Athener, Spartaner und alten Römer wüßten unsere Schüler wohl Bescheid, von der chinesischen aber, die einzigartig in der Welt dastehe, hätten sie, wenn überhaupt, nur lächerliche Vorstellungen. Auch würde es den Europäern zustatten kommen, wenn ihr spekulativ-dogmatisches Denken durch einen Kursus bei den chinesischen Weisen Kongfutse, Mengtse und Laotse kritisch geläutert und auf ein gesundes Maß beschränkt würde. Nirgends in der Welt sei das konkrete Denken so hervorragend ausgebildet wie bei den Chinesen. Auch von der Geschichte Mittel- und Vorderasiens soll in der Schule nicht bloß einzelnes herausgegriffen, sondern ein umfassendes, abgerundetes Kulturbild gezeichnet werden. Wie das zu geschehen habe, zeigt der Vortragende an der Geschichte des alten Orients und an der türkischen Völkerwanderung. Bei solcher Betrachtungsweise fänden Dinge und Begebenheiten erst ihre rechte Würdigung, wie z. B. die scheinbar phantastischen Pläne Dschingiskhans und Timurlenks; denn es zeige sich, daß Rußland, das zum mindesten ein halbmongolischer Staat ist, in unseren Tagen dieselben Pläne verfolgt. Mit der vorgeschlagenen Reform des Geschichtsunterrichts dürfe man nicht zögern, da voraussichtlich auch Australien und Afrika bald geschichtlich mündig sein werden.

Bei der Besprechung wurde insbesondere die Durchführbarkeit der Vorschläge erörtert. Es beteiligten sich daran Direktor Zelle, Prof. Hahn, Prof. G. Koch, der Vorsitzende und der Vortragende.

Wir bedauern, daß Näheres nicht auch aus der Diskussion mitgeteilt ist. Das „insbesondere die Durchführbarkeit der Vorschläge" läßt hoffen, daß auch die Vernünftigkeit kritisiert worden ist. U.

Aus Württemberg. II.

(I im vorigen Heft S. 37—41.)

Ueber einiges Andere kann ich mich kürzer fassen. Dieselbe Sitzung vom 17. Juni führte zu einer Verhandlung über die Stenographie, in der die Einführung eines einheitlichen Systems der Kurzschrift in den Schulen beantragt und fast einstimmig angenommen wurde. Der Minister, der im Verlaufe der Verhandlungen die Stenographie „ein durchaus nützliches fakultatives Unterrichtsfach" nannte, sagte Prüfung der Frage zu, ließ durchblicken, daß für Württemberg die Entscheidung auf Gabelsberger fallen müßte, deutete aber zugleich an, daß es wohl zweckmäßig wäre, „über die Landesgrenzen hinauszu-

gehen", d. h. eine Einheitlichkeit für ganz Deutschland anzustreben, da „man sich in Württemberg nicht mehr auf einem Isolierschemel befinde". Hierfür wären freilich die Schwierigkeiten viel größer.

In der Sitzung vom 9. Juni kam es zu einer übrigens rein akademischen Auseinandersetzung über die Frage der niederen Seminare, in denen ein Teil der künftigen evangelischen Kirchen- und Schuldiener zur Universität vorgebildet wird. Im Interesse der Kostenersparnis, teilweise auch im Interesse des Unterrichts wurde von einzelnen Rednern eine Zusammenlegung einzelner Seminare oder auch eine Verbindung mit bestehenden Gymnasien verlangt. Der Minister verhielt sich nicht a limine ablehnend und verhieß eine Prüfung auch dieser Sache. Doch wurde teils von ihm, teils von anderen Rednern auf die Schwierigkeit der Frage, die seit bald 100 Jahren in jahrzehntelangen Zwischenräumen immer wieder verhandelt wird, hingewiesen; die Richtigkeit der Kostenberechnung wurde bestritten, konnte aber, da jeder Einzelnachweis fehlte, nicht widerlegt werden; den Nachteilen des Unterrichts wurden die Vorteile der Erziehung gegenübergestellt; am eindrucksvollsten war der einschränkende Hinweis des Ministers auf die Rechte der evangelischen Kirche in dieser Sache und auf den Zusammenhang mit der Frage der Ausscheidung des Kirchenguts.

In der Sitzung vom 10. Juni kam der Etat der Gymnasien und anderen lateinischen Lehranstalten zur Verhandlung. Abermals trat dabei, wie jedesmal bei diesem Anlaß, hervor, wie mißlich es ist, wenn Urteile und Ansprüche sich in die Einzelheiten der Verwaltung einmischen, die nicht auf wirklichem, tieferem und innerlichem Sachverständnis beruhen. Insbesondere führte sich der Abgeordnete Rembold wieder ein als Beauftragter einer „Gruppe von Lehrern" mit einem großen Wunschzettel, der ungemein viel Unreifes und Einseitiges enthielt — er ist auch der einzige, der einen Versuch mit der Reformschule anregte —, so daß der Minister mit Recht ablehnte, auf diesen Wunschzettel einzugehen, mit der Begründung, daß es leicht wäre für die Mehrzahl dieser Punkte gegenteilige Ansichten von anderen Lehrern beizubringen. Sonst mag von Aeußerungen aus der Mitte des Hauses noch erwähnt werden die Bemerkung von Kienes, die in scharfem Gegensatz steht zu der Haltung seines Fraktionsgenossen Rembold, daß wir „in der Berechtigungsfrage der Einheitlichkeit ein Opfer gebracht haben". — Aus dem, was der Minister auf die verschiedenen Anregungen der Referenten erwiderte, ist als bedeutungsvoll etwa Folgendes herauszuheben. Eine Revision der Verordnung betr. die Schulgesundheitspflege vom Jahre 1870 wurde in Aussicht gestellt, die Möglichkeit, bei geringer Frequenz die beiden obersten Klassen zusammenzulegen, ins Auge gefaßt, die Kombination kleiner Latein- und Realschulen in einzelnen Fächern in Erwägung gezogen und in einzelnen Fällen schon in die Wege geleitet. Dabei wurde aber doch der Wert der kleinen Lateinschulen mit Entschiedenheit betont. Die Aufrechterhaltung des Typus der nicht akademisch gebildeten Lehrer an Unterklassen, der Präzeptoren und Reallehrer, früher Kollaboratoren genannt, wurde nicht bloß — im Widerspruch mit den in der akademisch gebildeten Lehrerschaft überwiegenden Anschauungen — mit Bestimmtheit verheißen, sondern ihnen sogar die Möglichkeit, eine Klasse weiter hinauf als bisher, also bis zur preußischen Quinta, Verwendung zu finden, „im Bedürfnisfalle", der freilich gegenwärtig sehr fern liegt, in Aussicht gestellt. Bezüglich der Ferienfrage wurde vom Minister die Anknüpfung von Verhandlungen mit den anderen deutschen Staaten über die Einheitlichkeit des Schuljahrbeginns verheißen. Den zu Beginn der Verhandlungen gestellten Antrag der Kommission, die Regierung um Aufstellung einer Statistik zu ersuchen über die Zahl der höheren Schulen, die Frequenz der Oberklassen, den Aufwand für das Schulwesen und sein Verhältnis zur Einwohnerzahl, stimmte der Minister seinerseits zu. Er gab

dabei eine gewisse Hypertrophie des höheren Schulwesens im Lande zu, worin er im Verlauf der Verhandlungen auch die Zustimmung anderer Redner fand, betonte aber doch die Schwierigkeit einer Eindämmung oder gar Zurückdämmung und rief dafür die Mitwirkung der Abgeordneten bei den Gemeinden an. Bemerkenswert ist, daß in scharfem Gegensatz zu diesen Stimmen gerade der gegenwärtige Sommer ein geradezu fieberhaftes Streben der Gemeinden nach Erweiterung und Ausbau der Schulen realistischen und auch realgymnasialen Charakters aufweist.

Zum Schluß mögen noch die praktischen Wirkungen hervorgehoben werden, welche diese Verhandlungen bis jetzt gezeitigt haben. Durch Entschließung vom 8. August des Jahres wurde verfügt, daß die bisherige „Kgl. Kultministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen" künftig die Bezeichnung „Kgl. Ministerialabteilung für höhere Schulen" zu führen hat. Diese Aenderung verfolgt gewiß nicht bloß den Zweck, die schon vielfach beklagte Schwerfälligkeit des früheren Namens zu beseitigen, sondern soll auch den in der bisherigen Bezeichnung hervortretenden Gegensatz der beiden Hauptarten von höheren Schulen zurücktreten lassen. Auch die nunmehrige Unterstellung des höheren Mädchenschulwesens unter diese selbe Behörde mag mitbestimmend gewirkt haben. Immerhin ist es bemerkenswert, daß die dem deutschen Gymnasialwesen bisher ausschließlich eigentümliche Auffassung als der Stätte zu gelehrter Vorbildung ihm nun amtlich abgesprochen wird. Wichtiger und auch für außerwürttembergische Leser von größerem Interesse ist die Ministerialverfügung vom 21. Juli 1903. Sie beseitigt den seit Abschaffung des früheren ersten Lateinjahres unhaltbar gewordenen 10jährigen Lehrgang des Gymnasiums, der nunmehr — wie entsprechend bei den realistischen Vollanstalten — 9 Jahrgänge umfaßt, 5 untere und 4 obere. Also die Scheidung in 2 Stufen wird — entsprechend der Besoldungsordnung, nicht aber der Prüfungsordnung — beibehalten, aber nicht, wie es dem preußischen Lehrplan und dem Einschnitt durch die Einjährigkeitsberechtigung entspräche, mit der Gliederung 6 + 3, sondern mit Rücksicht auf das Landexamen und die Landschulen mit der Gliederung 5 + 4. Die Zählung der Klassen erfolgt von unten: I—IX. Die Annahme der norddeutschen Bezeichnungen Sexta bis Prima und damit die Einheitlichkeit mit dem Norden auf diesem Gebiet ist also abgelehnt. Wenn man auch das herbe Urteil des Abgeordneten Hieber über diese Namen nicht teilt, daß es „etwas Geschmackloseres als sie nicht gebe", da sie ihren guten Sinn haben und mit der Geistes- und Bildungsgeschichte des deutschen Nordens seit Jahrhunderten verflochten sind, so ist doch so viel richtig, daß man sich schwer an sie gewöhnt hätte. Und doch wäre dies Opfer für die Einheit ein viel kleineres gewesen als manche andere. Die bisherige erste Klasse heißt Vorklasse und bleibt mit der betr. Anstalt und ihrer Leitung verbunden; sie als dritte Elementarklasse mit den bestehenden Elementarschulen zu verbinden, haben sehr zwingende äußere Gründe verhindert; doch ist dies für später vorbehalten. Diese Vorklasse und die neue I. Klasse ist für die nicht akademisch gebildeten Lehrer bestimmt, wobei nun wirklich „ihre Anstellung an der zweiten Klasse der größeren Lehranstalten (= Quinta) für den Bedürfnisfall vorbehalten bleibt." Die „Lyceen und Reallyceen" werden künftig „Progymnasien" und „Realprogymnasien", die realistischen Vollanstalten „Oberrealschulen", alle anderen „Realschulen" genannt. Der wenig geschmack- und sinnvolle Titel „Realanstalt" im Unterschiede von „Realschule" ist also glücklich beseitigt. Alles in Allem ist ein nicht unbeträchtlicher Schritt zu größerer Einheit in äußerlichen Dingen mit dem Norden gemacht. Wann wird er einmal erwidert?

Ulm. Karl Hirzel.

Nachtrag.

Erst nachdem der obige Bericht gesetzt war, bringt die Nr. 38 des Württembergischen Regierungsblattes vom Jahr 1903 die neuen Kgl. Verordnungen betr. die Befähigung für den höheren Justiz-, Verwaltungs- und Finanzdienst. Eine der Voraussetzungen für die Zulassung zur ersten höheren Justiz-Dienstprüfung, welche nunmehr den gemeinsamen Prüfungsunterbau für diese drei Dienstzweige bildet, ist nach § 7 Z. 3 das Reifezeugnis eines deutschen Gymnasiums oder eines deutschen Realgymnasiums, eines nichtwürttembergischen jedoch nur unter Voraussetzung der Gegenseitigkeit.

Noch bemerkenswerter ist eine sich anschließende Verfügung des Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens, welche Ergänzungsprüfungen in den alten Sprachen für Abiturienten der Realgymnasien und Oberrealschulen anordnet, derart daß „das Reifezeugnis einer Württembergischen oder einer als gleichstehend anerkannten deutschen Oberrealschule, ergänzt durch ein Zeugnis über die erfolgreiche Erstehung einer an einem Württembergischen Realgymnasium abgelegten Ergänzungsprüfung im Lateinischen, dem Reifezeugnis eines deutschen Realgymnasiums gleich zu achten ist."

Eine zweite Ziffer ordnet entsprechend für das Reifezeugnis eines deutschen Realgymnasiums oder einer Oberrealschule eine an einem württembergischen Gymnasium abzulegende Ergänzungsprüfung in Lateinisch und Griechisch an, um dem Reifezeugnis die Gleichwertigkeit mit dem eines deutschen Gymnasiums zu verleihen. Das Ergänzungsprüfungswesen hat nun die oben befürchtete Ausdehnung in kurzer Frist erfahren. Wie groß und klar sticht gegen diese Haarspalterei die Ordnung der Dinge in Preußen ab!

Dagegen ist von einer Ergänzungsprüfung für Abiturienten von Gymnasien in der Mathematik, durch welche diesen die Gleichberechtigung mit den Abiturienten der Realgymnasien und Oberrealschulen für die Studien auf der technischen Hochschule gewährt wird, keine Rede. Das ist ein wahres Glück für die Gymnasien, aber, wenn man sich einmal auf den bedenklichen Boden der Ergänzungsprüfungen stellt, eine Unbilligkeit und eine Halbheit.

Die Folge wird nun sein, daß, wie schon bisher da und dort, an den realgymnasialen Schulen fakultativer Unterricht im Griechischen, an den Realschulen fakultativer Unterricht im Lateinischen und, wills Gott, auch noch im Griechischen eingerichtet wird. Der durch eine Prüfung quand même festgestellte Erfolg dieser Schnellbleichen wird dann einer gesättigten Durchbildung langjährigen Gymnasialunterrichtes in diesen Fächern „gleich gewertet". Schon ist im Schwäbischen Merkur eine bekannte Stimme laut geworden, die um möglichste Erleichterung der Ergänzungsprüfung bei der in Aussicht gestellten Feststellung der näheren Vorschriften bittet. Auf diese Weise verwirklicht sich das Wort, daß das Gymnasium in seiner Besonderheit weiter entwickelt und die verschiedenen Typen strenger geschieden werden sollen! Karl Hirzel.

Was hat das humanistische Gymnasium vom französischen Unterrichte zu fordern?

In der pädagogischen Sektion der diesjährigen Philologenversammlung ist von Paul Cauer die Frage gestellt: „Die Eigenart der verschiedenen höheren Schulen — wie kommt sie auch in solchen Stücken zum Ausdruck, die alle gemeinsam haben?" Die der Erörterung zu Grunde gelegten Thesen behandelten von den gemeinsamen Lehrgegenständen insbesondere die Geschichte und die Geographie. Wie sich lebhaft genug kundgab, regte der Redner auch diesmal wieder die Zuhörer zu einer Fülle von Gedanken an; daß sie nicht an Ort und Stelle alle

zum Ausdruck kamen, diese Zurückhaltung der erregten Gemüter wird man um so dankbarer anerkennen, als ohnehin schon durch die in den zweiten Tag hinübergeleitete Debatte mancher in ernste Kollision der Pflichten geriet, da doch gleichzeitig auch Philologie, Archäologie und Geschichte ihre Rechte geltend machten. Wer hätte es da wagen mögen, die Gedanken gar noch auf andere als die vom Redner in den Vordergrund gerückten Lehrfächer abzulenken? Indes, was damals unausgesprochen blieb, wird, nachträglich in größerer Ruhe dargelegt, vielleicht um so eher seine Statt finden, weil in diesen Blättern doch auch einmal die modernen Fremdsprachen zu Worte kommen sollten, zumal wenn sie hübsch bescheiden von ihren Pflichten reden und nicht, wie anderswo laut genug geschieht, auf ihre Rechte pochen wollen.

So sei denn hier das Gymnasium als fordernd hingestellt, und das Französische stehe ihm Rede und Antwort für das, was es jenem zu bieten vermag. Freilich wird auch der Fordernde von vornherein ein Bestimmtes einzuräumen haben, und das wird hier die Stundenzahl sein, wie sie an preußischen Gymnasien der wichtigsten neueren Kultursprache zugewiesen ist. Nicht weniger, aber auch nicht mehr; denn wir halten an der Forderung fest, daß das Französische sich selber als Nebenfach einschätze; tut es das, so wird es sich in freundlicher Berührung mit den alten Sprachen wie mit der Geschichte ganz wohl fühlen und unter dem Schutze so mächtiger Bundesgenossen seiner Eigenart fruchtbringend Geltung verschaffen können. Diese Eigenart gibt sich nun aber doch mindestens ebenso kräftig in der Literatur eines mit seltenen Geistesgaben ausgestatteten Kulturvolkes kund wie in seiner täglichen Rede, so elegant sie immer sein mag. Strebt nun der altsprachliche Unterricht dem hohen Ziele zu, die Jugend durch die klassischen Werke antiker Literatur in jene Geisteswelt einzuführen, in der unser eigenes geistiges Leben wurzelt, so muß er wünschen, daß der Unterricht in den neueren Sprachen sich die verwandte Aufgabe stellt, die bedeutendsten geistigen Erzeugnisse der Franzosen (und Engländer) den Schülern zu erschließen. Wie wir also aus den Resten der griechischen und römischen Literatur in der knapp bemessenen Zeit nur das unserer Jugend bieten, was uns als das Wertvollste gilt, so wird aus der großen Fülle moderner Schriftwerke auch nur das Beste gerade gut genug sein, um in der hier noch beschränkteren Stundenzahl dem Gymnasiasten wert gemacht zu werden. Denn darum eben handelt es sich. Heischen wir Ehrfurcht vor antiker Geistesgröße, so soll auch Achtung gebieten, was wir aus der Gedankenwelt der Franzosen unserer Jugend zu eigen machen wollen. Wir suchen also aus dem schier unermeßlichen Gebiete der französischen Literatur dasjenige aus, was dem ernsten Geiste des humanistischen Gymnasiums am meisten kongenial ist. Erklärende Führer, gelehrte und schlecht unterrichtete, gute nicht eben in großer Zahl, stehen am Markte, um jeden Preis sind sie feil; man wird sich bald nach eigenem Urteil den geeignetsten ausgesucht haben, seine Haupttugend wird die aller Führer sein, daß er möglichst wenig und nur das notwendig zur Sache Gehörige rede; traut man sich zu, ohne Führer zu wandern, um so besser. Und wie sollte es nicht eine Freude sein, mit gereiften Schülern, die sich mit Ernst in ihren Livius, Tacitus und Thukydides versenken, nunmehr auch aus Thiers, Lanfrey, Taine oder wen wir sonst wählen mögen, die wichtigsten Epochen moderner Geschichte kennen zu lernen? Gerade bei einem Gymnasiasten darf auch schon so weit geschulter historischer Sinn vorausgesetzt werden, daß er sich auch zu richtiger Würdigung der Tragödie wenigstens des Racine anleiten läßt. Molière wird immer unmittelbar wirken, und kein Gymnasiast darf die Schule verlassen, ohne mindestens eines seiner Werke ganz und zwar gründlich gelesen zu haben. Denn auch das verträgt er; recht im Gegensatz zu moderner Lustspielmache lockt, ja

nötigt hier auch das Einzelne zu genauer Betrachtung, die immer ihren Lohn in sich trägt.

Soweit wären wir ja nun im Einvernehmen auch mit den allerneusten preußischen Lehrplänen, nur daß uns ein klassisches Trauerspiel unerläßlich, ein modernes Lustspiel eher entbehrlich scheint; im übrigen läßt hier die Vorschrift mit ihrem „womöglich" erwünschten Spielraum. Wir wollen sogar, was nicht verboten ist, für erlaubt ansehen und uns gestatten, von Sekunda ab im Unterricht eine Auswahl lyrischer Gedichte, etwa die von Gropp und Hausknecht, zur Verfügung zu halten, und wäre es nur, um uns ganz gelegentlich einmal an Béranger zu erquicken. Weiterhin wollen wir uns den Satz „Synonymisches, Stilistisches, Metrisches nach Bedürfnis im Anschluß an Gelesenes" dahin erläutern, daß unser Bedarf durch die Aufgabe der Interpretation des Gelesenen begrenzt wird. Ob das wohl ganz im Sinne des Gesetzgebers ist? Schwerlich; denn jener Satz schließt sich unmittelbar an den an, welcher für OII—OI „Wiederholung und — insbesondere in OII — Ergänzung des syntaktischen Lehrstoffes nebst mündlichen und schriftlichen Uebungen wie in UII" vorschreibt; in UII aber sollen „Schriftliche und mündliche Uebungen, darunter auch nachahmende Wiedergabe von Gelesenem und Vorerzähltem" geleistet werden. Für drei Stunden ist schon dies viel, und, was schwerer wiegt, recht vielerlei; niemand, der den Unterricht aus Erfahrung kennt, wird leugnen, daß bei so mancherlei Aufgaben, zu denen noch eine später zu besprechende hinzukommt, es schwer fällt, die Lektüre, so wie mit Recht gefordert wird, als „Mittelpunkt des gesamten Unterrichts" festzuhalten. Je gehaltvoller wir sie wählen, desto mehr Zeit wird sorgfältige Feststellung des Sinnes in Anspruch nehmen, die Genauigkeit der Interpretation darf nie hinter der der altklassischen Autoren zurückstehen; auf eine treffende und ansprechende Uebersetzung wird um so weniger verzichtet werden, als sie einerseits bei dem unserem Gedankenkreise näher liegenden Inhalt hier nicht so schwer erreichbar ist wie bei den alten Sprachen, und als sie andererseits lehrreichen Anlaß gibt, uns immer wieder auf den eigentlichen Sinn internationaler Fremdwörter zu besinnen. Gerade hier berühren wir uns wieder mit der Hauptaufgabe des humanistischen Gymnasiums, historisches Verständnis des Gewordenen zu erwecken; ein Verständnis, das aber hier genau ebenso in ernster Gedankenarbeit an den Schriftstellertexten erkämpft werden soll, wie anderswo.

Indes jene Vielheit der Anforderungen birgt in sich noch eine weitere Unzuträglichkeit. Gewiß wird es auch der Lektüre zugute kommen, wenn die Sicherheit in der Grammatik und der vertieften Beherrschung des Wortschatzes auch in mündlichem und schriftlichem Uebersetzen in die Fremdsprache immer aufs neue befestigt wird. Da aber die Reifeprüfungsordnung jetzt keinerlei schriftliche Leistung mehr fordert und auch in der mündlichen Prüfung nur Fragen aus der Synonymik und über die Hauptpunkte der Metrik, nicht aber aus der Grammatik vorschreibt, so mögen es die Lehrer, die noch wirklich grammatisch korrekte schriftliche Arbeiten in den oberen Klassen sehen wollen, schwer genug haben. Aber freilich, ich höre schon den Einwand: dies eben sei ja ganz veraltet, nicht mit den oft verwünschten Extemporalien sei hier die Jugend zu martern; frei aus ihrer Seele solle sich eben der Born französischer Rede ergießen. In der Tat, der Gesetzgeber, dem auch hier unzweideutige Beschränktheit des Ausdrucks nicht erwünscht gewesen sein mag, scheint vom Anfangsunterrichte an auch den Weg zu ganz selbständigem Gebrauche der französischen Sprache freilassen zu wollen: für die unteren Klassen treten neben die schriftlichen und mündlichen Uebersetzungen aus dem Elementarbuche mit einem „oder" freiere Uebungen (Umformungen, Nachahmungen u. s. w.), von UII ab werden vorgesehen: „Schriftliche und mündliche Uebungen, darunter auch nachahmende

Wiedergabe von Gelesenem und Vorerzähltem." Man kann nicht behaupten, daß diese unbestimmten Wendungen durch die insbesondere für das Gymnasium stark verklausulierten „methodischen Bemerkungen" wesentlich geklärt würden. Wir wollen aber feststellen, daß nirgends entschieden für das Gymnasium der französische Aufsatz gefordert ist. Recht elementare Uebungen unter dem Titel Umformungen haben wir ja von jeher gekannt; ein Beispiel anspruchsvollerer Art erinnere ich mich einmal als Muster vorgeführt gesehen zu haben in einer pädagogischen Broschüre, wenn ich nicht irre, von Quiehl: die feine Geschichte von dem Bäuerlein, das Früchte auf dem Schlosse dem Affen anstatt dem Herrn gibt, war u. a. auf eine Bäuerin übertragen, sie erlitt dann noch eine Menge schildernder Zusätze, die dem Schüler der oberen Klassen Gelegenheit gab, in freier Ausarbeitung mannigfache Vokabeln anzubringen, an sich eine achtbare Leistung; indes wo blieb dabei die mit echt französischem Esprit herausgekehrte Pointe des Originals? Dem feinen Geschmack, den wir gerade an den Franzosen bewundern lernen wollen, entspricht solche Verballhornisierung gewiß nicht. Aber „nachahmen" sollen wir. Ja, was denn? Wir lesen ein Meisterwerk, sagen wir z. B. Lanfreys Schilderung der Schlacht bei Eylau; jeder weiß, wie schwer es ist, gerade heranwachsende junge Leute schon in der Muttersprache zu freier Wiedergabe des Gelesenen zu bringen: um wieviel schwieriger wird dies erst im fremden Idiom! Wirklich haben sie auch die ganz richtige, aber quälende Empfindung, daß das Beste, was sie leisten, stümperhaft bleibt gegenüber dem Vorbilde. Immer wird auch die Leistung einer ganzen Klasse schon dem Umfange nach sehr ungleichmäßig bleiben, und es wird ihre Durchnahme noch mehr Zeit beanspruchen als die der deutschen Aufsätze. Ist es denn doch da nicht viel gewinnbringender, der ganzen Klasse einen Text zum Uebersetzen zu geben? Schließt er sich auf unteren Stufen noch enger an das Gelesene an, so folgt er eben dem Beispiele des lateinischen Unterrichts und nimmt seine Stoffe aus einer verwandten Sphäre, wählt nur andere Darstellung; selbst von der Dichterlektüre braucht man sich nicht weit zu entfernen, wenn man etwa bei Molière und Racine Episoden aus ihrem Leben oder aus der Geschichte ihrer Stücke verwertet. Die „Umformung" besteht dann darin, daß gelernte und gelesene Wörter in anderem Zusammenhange in mehr oder minder veränderter Form wieder gebracht werden. Und die „Nachahmung"? Nun, ich denke, zunächst ahmen wir ebenso bescheiden, wie in den alten Sprachen, einmal recht genau die grammatisch richtige Form nach; und kommen wir dann dazu, zunächst hoffentlich in der Vorlage, die der Lehrer selber entwirft, etwas von der Klarheit und Eleganz französischer Rede wiederzugeben, so ist nicht wenig erreicht, und unsere Leistung darf sich ruhig neben die lateinischen der Altphilologen stellen.

Indes, neben dieser will man sie ja gar nicht sehen! Das Ergebnis vieljähriger Uebungen spielt schließlich in der Reifeprüfung gar keine Rolle. Das ist bedauerlich: denn es ist durchaus zu befürchten, daß nun auch hier, ebenso wie im Griechischen, die Schüler sehr frühzeitig anfangen werden, auf die fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten wenig Gewicht zu legen. Es wäre viel richtiger gewesen, ihnen die Gelegenheit zu geben, auch in der schriftlichen Prüfung zu zeigen, was sie können.

Ebenso bestimmt wie ich bezeugen kann, daß Schüler, die eine Weile gewöhnt waren, schriftlich nur noch aus dem Französischen zu übersetzen, bald die einfachsten Wörter kaum noch richtig schreiben konnten, ebenso entschieden kann ich versichern, daß es nur ruhiger, aber auch unerbittlicher Konsequenz in der Forderung bedarf, um auch in der Reifeprüfung noch mindestens korrekte Uebersetzungen in das Französische zu erzielen. Halten wir hieran fest, so haben Lehrer und Schüler auch für die Prüfung ein klar erkennbares Ziel vor Augen,

ein Ziel, dem man sich in gleichmäßigem Fortschreiten ohne besondere Künste nähern kann, und zwar auf dem Wege, den auch der Unterricht in den anderen Fremdsprachen einschlägt; endlich, was wahrlich nicht gering einzuschätzen ist, wir erhalten eine Schlußleistung, die, gleichmäßig von allen gefordert, in ihrem Ergebnis genau ebenso einfach und bestimmt zu beurteilen ist, wie die lateinische Arbeit.

Allerdings läßt sich dies alles nur erreichen, wenn man sich entschließt, im Französischen von Anfang an mit allem Ernste grammatische Sicherheit auch in den schriftlichen Arbeiten als die unerläßliche Grundlage des Verständnisses der Autoren ebenso entschieden zu verlangen, wie das humanistische Gymnasium dies für das Lateinische und, leider mit einiger Einschränkung, auch für das Griechische fordert. Kein Zweifel, was jetzt Lehrpläne und Prüfungsordnung einstimmig in den Vordergrund rücken, jene Sprechübungen, die auch den schriftlichen freien Gebrauch der Fremdsprache vorbereiten sollen, können dann in den wenigen verfügbaren Stunden nicht auch noch zu ihrem Rechte kommen. Und nun gar in der mündlichen Prüfung! Wie macht sich doch hier das Nebenfach breit! Es soll übersetzt werden, es sollen Fragen aus der Synonymik und über die Hauptpunkte der Metrik gestellt werden, man soll „die Geübtheit der Schüler im mündlichen Gebrauche der fremden Sprache“ ermitteln. Diese „Geübtheit“ erkennt man doch nicht aus zwei oder drei Fragen; was, die Berechtigung der Forderung einmal zugegeben, nachgewiesen werden müßte, wäre dann doch die Fähigkeit wirklich ein französisches Gespräch zu führen. Und das sollte man zustande bringen in den drangvollen Momenten eines Examens, zumeist in seiner letzten Stunde, mit Schülern, die überhaupt nur in die mündliche Prüfung kommen, weil sie nicht die sichersten sind? Man mag gespannt sein, welche Erfahrungen hier aus der Praxis laut werden; vorläufig kann ich mir nur wenig Gutes versprechen. Die anders gesteckten Ziele der realen Anstalten berechtigen zu jenen Uebungen im mündlichen Gebrauche der Fremdsprache; das Gymnasium muß fordern, daß man ihm seinen Weg lasse. Er führt diejenigen, welche sich wissenschaftlichen Studien widmen wollen, dazu, ihre Gedankenwelt auch aus der Literatur der Franzosen zu bereichern; mit der Fähigkeit, ihre Schriftsteller zu verstehen, wird die Freude am Genusse erlesener, in ihrer Art klassischer Schöpfungen von selber erwachsen. Auch nur die Sprache, geschweige denn die Geschichte und Kultur, des fremden Volkes ganz zu erfassen, ist für einen Menschen überhaupt schwer, für einen Schüler unmöglich. Jede Schule gebe ihm also, was ihrer Eigenart entspricht, dies aber so gründlich und vollständig, wie sie nur irgend kann; hat er sich ein Stück des fremden Bodens wirklich erobert, wie sollte er nicht von da aus selbständig den Weg in weitere Gebiete finden? Nur der leidige Wunsch, es allen recht zu machen, hat uns auch im Französischen immer neue Aufgaben gestellt; man lasse dem humanistischen Gymnasium auch hier seine Eigenart, allein durch diese vermag es Tüchtiges zu leisten. Ihm gilt das Französische als ein Nebenfach, dem nur ein bescheidener Teil an seiner Zeit gewidmet wird; vornehmlich an häuslicher Arbeit wird nur ein beschränktes Maß gefordert werden dürfen. Hier ruht erst recht das Hauptgewicht auf dem Unterricht in der Klasse. Wer immer den Unterricht gibt, in jeder Stunde muß in der Energie der eigenen Arbeit unzweifelhaft hervortreten, daß ihm selber, was er treibt, Hauptsache ist; jeder wird seine ganze Kraft mit um so größerer Freudigkeit einsetzen, je deutlicher er sich bewußt bleiben darf, daß seine Tätigkeit in vollem Einklange steht mit dem, was in demselben Organismus andere Kräfte erstreben. Quod deus bene vortat!

Sondershausen. Schulrat Dr. A. Funck.

Ludwig Fulda, Schiller und die neuere Generation. Stuttgart und Berlin, Cotta 1904. 44 S. 0,75 Mk.

Mit herzlicher Freude und Dankbarkeit zeigen wir den Vortrag des liebenswürdigen Dichters an, der zu Gunsten des Schillervereins deutscher Frauen in der nunmehr prächtig geschmückten Aula der Marburger Philippina gehalten worden ist. Je unermüdlicher unsere Gegner die alten, abgenutzten Schlagwörter gegen das „Dogma vom klassischen Altertum" wiederholen, um so wichtiger erscheint es uns, die Stimmen zu sammeln, die immer und immer wieder daran erinnern, „was uns die Griechen sind". Aus Marburg ist in der letzten Zeit manch treffliches, erhebendes Wort an uns gekommen. Wir erinnern an Paul Natorps schöne Kaisergeburtstagsrede unter dem oben angeführten Titel, sowie an Ludwig von Sybels Bekenntnis, dessen sinnige Gabe unsre Hallische Versammlung erfreute und ehrte. Soeben hat, wiederum am Kaisersgeburtstag, Ernst Maaß einen geistvollen Vortrag über Goethes Verhältnis zum griechischen Altertum gehalten; an den Reliefgestalten des für Rom bestimmten Denkmals (Iphigenie-Orest, Harfner-Mignon, Faust-Mephistopheles) wies er überzeugend den unermeßlichen Einfluß von Hellas auf Goethes Entwicklung und durch ihn auf unsre ganze Kultur nach. In Marburg ist auch Fuldas Vortrag gehalten, auch dieser ein Bekenntnis zu den Griechen. Und könnte ein galliger Kritiker die Universitätslehrer als befangene Zeugen abzulehnen sich erkühnen, so fällt bei Fulda jeder Vorwand weg. Ein moderner Schriftsteller, der geistvolle Uebersetzer Molières und Rostands, der Verfasser zahlreicher wirkungsvoller Dramen, der Dichter des Talisman, eines der gesündesten und feinsten Erzeugnisse neuester Dichtung, erklärt sich für Schiller und die Griechen, er geht streng mit ihren Feinden ins Gericht und sagt tapfer und fest einen Umschwung zum Bessern voraus.

Der Verfasser geht von dem glanzvollen Schillerjubiläum des Jahres 1859 aus und stellt zunächst die auffällige Wandlung fest, die in nunmehr 45 Jahren im Verhältnis der Nation zu ihrem einstigen Lieblingsdichter eingetreten ist; das Citat aus Jakob Grimms Gedächtnisrede, das Goethe und Schiller ohne Einschränkung neben einander stellt, wirkt gradezu verblüffend, verglichen mit der mitleidigen Geringschätzung, die in Nietzsches berüchtigtem Schlagwort ihre schärfste Ausprägung gefunden hat. Dann fragt er nach den Gründen und findet sie in der politischen, kulturellen und künstlerischen Umwälzung, die in der jüngsten Vergangenheit stattgefunden hat. Die Ideale der Einheit und Freiheit, die Schillers hinreißende Beredsamkeit am schönsten gefeiert hat, sind teils erfüllt, teils verblaßt. Wir haben ein deutsches Reich, aber wir haben auch die satte Zufriedenheit des „behaglichen Proprietärs". Unsere Kultur ist einseitig dem Realen zugewandt; die Mehrheit der Nation ist praktisch und nüchtern geworden, einer individualistischen Sittenlehre ergeben, die Schillers hohe Ethik nicht verträgt. Dementsprechend hat sich das Bildungsideal verschoben. „Man bestreitet den Göttern Griechenlands jeden erzieherischen Wert." „In diesem Kampf ist Schiller mit angegriffen. Denn wenn das Hellenentum wirklich ein für allemal aufhören müßte, eine lebendige kulturelle Macht zu sein, dann allerdings wäre ein beträchtlicher Teil von Schillers Streben und Wirken vergebliche Arbeit gewesen." Aber „wie der einzelne Mensch nur einmal jung sein kann, so konnte es auch nur einmal die Kulturmenschheit. Ihr Frühling aber, ihre Jugend heißt Griechenland". „Welche Verblendung daher, die erzieherische Bedeutung der Antike zu leugnen!" „Sage mir, wie du dich zu Griechenland verhältst, und ich will dir sagen, wer du bist."

Ein dritter Gradmesser der Kultur sind die Frauen. Die „züchtige Hausfrau", „die Mutter der Kinder" beginnt der modernen Frau zu weichen, die in demselben Maße in den Vordergrund des Lebens tritt, wie der „feminine"

Mann sich ihr unterordnet. Die Erotik der Kunst unsrer Tage ist dem männlichen Schiller feindlich; die moderne Frau zieht selbst den Cyniker dem Idealisten vor. Und so hat sich auch auf künstlerischem Gebiete der Umschwung vollzogen. Die Befreiung von der Epigonenliteratur der Jambentragödie, die sich an Schillers Spuren heftete, war gesund und notwendig, aber damit war keineswegs die Abkehr von Schiller selbst geboten. Seine ursprüngliche und selbständige Persönlichkeit darf nicht mit seinen unfreien Jüngern verwechselt werden. Der Naturalismus hat neue Bahnen eingeschlagen; aber seine Schwäche und Einseitigkeit hat schon lange vorher Schiller in dem Xenienkranze dargetan, der „Shakespeares Schatten" betitelt ist. Die moderne Auffassung vom Wesen des Natürlichen ist sehr anfechtbar; andere Zeiten haben eine andere Ausdrucksweise bedingt. Auf dem Prinzip des Naturalismus ist keine haltbare Kunst aufzubauen. Das Exercitium ist beendigt und mit ihm die Flegeljahre des jungen Geschlechts. Freilich hat man sich jetzt an Goethe angeschlossen, der allein schon durch ein längeres Leben von 27 Jahren dem Freunde überlegen ist. Aber der Goethe-Enthusiasmus braucht Schiller keinen Abbruch zu tun. Es sind zwei Souveräne, die einander niemals untergeordnet werden können. Schiller ist der Dichter des Willens, der Gesinnung, der Sehnsucht. Daher erwachsen ihm grade aus den unteren Schichten des Volkes neue Verehrer; denn die Kunst ist kein Mysterium bevorzugter Kreise. Grade den jugendfrischen und unverbrauchten Sinn der Masse zieht Schiller, „der große, begnadete Erzieher", mächtig an. Aber auch die Gebildeten werden zu ihm zurückkehren, vielleicht erst in den Tagen des Kampfes und Leidens.

Wir hoffen, durch diesen eingehenden Bericht unsern Lesern den Wunsch erweckt zu haben, das auch stilistisch meisterhafte Schriftchen selbst kennen zu lernen. Dem Verfasser aber danken wir von Herzen für die schöne Gabe. Möge sie auf die Jugend recht nachhaltig wirken! Friedrich Aly.

Die Feier von Eduard Zellers neunzigstem Geburtstag.

Die verschiedensten Tagesblätter haben über den erhebenden Verlauf dieser Feier berichtet, über die Auszeichnungen, welche dem Jubilar von den drei Fürsten zuteil geworden, in deren Staaten er einst gelehrt hat, haben die Worte wärmster Gesinnung mitgeteilt, die der Kaiser an ihn gerichtet, und den Inhalt der Ansprachen, die am 22. Januar gehalten worden sind.

Die Art, wie der Neunzigjährige durch Deputationen und Adressen gefeiert wurde, stellte in der Tat zugleich ein Stück deutscher Geistesgeschichte im verflossenen Jahrhundert dar, da ja Zeller an der Entwicklung der Theologie und Philosophie seit dem Jahr 1840 regsten und in der Wirkung fortwährend wachsenden Anteil genommen hat. Am eingehendsten hat dies die Adresse der Tübinger evangelisch-theologischen Fakultät ausgesprochen und insbesondere betont, wie die Wechselwirkung der Forschungen auf jenen beiden Gebieten der Wissenschaft und der Gedanke, daß alle wahre Wissenschaft eine sei, in Zeller Verkörperung gefunden hätten und wie dieser Gedanke auch dadurch zum Ausdruck gelangt sei, daß ihm der Doktortitel von der theologischen, philosophischen, juristischen und medizinischen Fakultät verliehen worden. Aber in fast allen Ansprachen und Zuschriften wurde dieser Ton angeschlagen und auf die hervorragende Bedeutung hingewiesen, die für alle Disziplinen „die Philosophie der Griechen in ihrer geschichtlichen Entwicklung" habe. Warfen der Rektor der Tübinger Universität und die Dekane ihrer theologischen und philosophischen Fakultät einen Rückblick auf die akademischen Studien und die erste theologische Lehrtätigkeit Zellers, so sprach die Adresse der Berner Universität, an die er trotz manchem

Widerspruch 1847 als Professor der Theologie berufen worden war, von Kampfesjahren, die bekanntlich doppelt zählten. An den Professor der Philosophie wandte sich dann die tabula gratulatoria der Universität Marburg, an der Zellers Uebertritt in die philosophische Fakultät stattfand; und eine Zuschrift dieser Stadt sprach zugleich davon, welche Verdienste ihr Ehrenbürger sich um die öffentlichen Angelegenheiten, so als Vorsteher des Privatarmenvereins, erworben habe. Von Heidelberg war als Gratulant der Hochschule Geh. Rat Windelband erschienen, um dem Vorgänger Kuno Fischers zu sagen, mit welch dankbarem und stolzem Gedenken man sich seines zehnjährigen Wirkens an der Ruperto-Carola erinnere, und daß der allüberall klingende Widerhall dessen, was er gelehrt, nirgends freudiger aufgenommen werde, als in der zweiten Neckarstadt, in der er gewirkt. Von Berlin war als Vertreter der Hochschule Zellers Spezialkollege Geh. Rat Dilthey abgesandt und als Repräsentant der Akademie Geh. Rat Diels. Der erstere wies darauf hin, daß der Jubilar, wenn er auch für seinen Lebensabend nach der Hauptstadt seines Heimatlandes umgesiedelt sei, doch auch dauernd als Berlin angehörig angesehen werden müsse und daß dies jedem, der durch das Brandenburger Tor hinausgehe, schon durch seine Büste vor Augen trete, die mit den Büsten Helmholtzens und des Chemikers Hofmann neben den Standbildern Kaiser Friedrichs und seiner Gemahlin stehe. Ganz Deutschland allerdings, ja der Welt gehöre er durch seinen universalen Geist, sein entschlossenes Eintreten für die klassischen Studien an den Gymnasien, für die Freiheit der Universitäten und der Wissenschaft und durch seine hohe Auffassung der religiösen Fragen. Geh. Rat Diels brachte zugleich die Glückwünsche eines engeren Kreises, dessen Mitglied Zeller während seines Berliner Aufenthalts mit besonderer Liebe war, der Societas Graeca.

Die von Oskar Jäger verfaßte und von allen Mitgliedern des Vorstandes unseres Vereins unterzeichnete Adresse wurde von dem Stuttgarter Mitgliede, Professor Dr. Hermann Planck übergeben. Sie trägt auf dem Einband die Aufschrift „Der deutsche Gymnasialverein seinem Mitbegründer und ersten Vorsitzenden Eduard Zeller zum neunzigsten Geburtstag" und lautet:

Hochverehrter Herr!

Am heutigen so bedeutungsvollen Tage, zu dem weite Kreise ihren Dank und ihre Glückwünsche Ihnen darbringen, ist es auch uns ein Herzensbedürfnis, vor Ihnen zu erscheinen. Es würde uns wenig geziemen, wenn wir Ihnen gegenüber, der Sie Allen stets ein Beispiel gegeben, wie man große und ernste Aufgaben in Wissenschaft und Leben in schlichter Pflichterfüllung löst, nach künstlich gestellten Worten suchen wollten, um Ihnen den Dank auszusprechen für das, was Sie dem deutschen Gymnasium und der von uns vertretenen Sache humanistischer Bildung gewesen und noch sind. Sie, hochverehrter Mann, sind für diese nationale Sache nicht bloß mit Wort und Schrift, sondern vor allem mit dem Gewicht Ihres Namens und Ihrer Persönlichkeit eingetreten. Sie haben unseren Verein mit ins Leben gerufen, selbstlos seine Führung übernommen, ihm dadurch von vornherein Kraft und Zuversicht gegeben und mehr als einmal, indem Sie sich auch in Ihrem Ruhestand zu uns bekannten, uns Jüngere ermutigt. Ihr großes Lebenswerk, die Geschichte der griechischen Philosophie, auf welches die wissenschaftliche Welt in Deutschland und überall mit gerechtem Stolze blickt, hat die echt humane Erkenntnis, daß das wissenschaftliche Denken

aller späteren Zeit seine edelste Nahrung aus der Geistesarbeit der großen Denker des griechischen Altertums zieht, auf sichere Grundlagen gestellt und zugleich ein leuchtendes Beispiel reinen Forschens nach Wahrheit aufgerichtet, jenes Forschens, zu dem zu befähigen das letzte Ziel aller humanistischen Erziehung ist. So nehmen Sie denn unser Wort und unsere aus vollem Herzen dargebrachten Glückwünsche mit jener milden Freundlichkeit und Güte auf, deren so viele von uns sich in persönlichem Verkehr mit Ihnen erfreuen durften, und lassen Sie sich heute einmal die laute Huldigung gefallen, die Sie, wir wissen es wohl, nie gesucht haben, die Sie uns aber heute gestatten müssen, wo Sie von einer so selten erreichten Warte auf ein Leben zurückschauen, das seinen reichen Segen wie auf viele Tausende so auch auf uns und unsere Sache ausgestrahlt hat.

Alle Ansprachen erwiderte der Gefeierte mit bewundernswerter Frische des Geistes und Körpers, teilweise auch mit dem ihm eigenen Humor. Unserem Kollegen Planck versicherte er, wie er stets mit ganzem Herzen der Unserige bleiben werde, so lange ihm noch zu leben beschieden sei.

Der Feier im Hause des Jubilars um die Mittagsstunden folgte am Abend eine Nachfeier bei seinem Sohne, dem Mediziner Professor Albert Zeller, der wohl gleichfalls alle Gratulanten beiwohnten. Um halb zwölf, so wurde uns berichtet, mahnte den Neunzigjährigen die um wenige Jahre jüngere Gemahlin, es sei nun wohl Zeit, an die Ruhe zu denken. U.

Literarische Anzeigen.

O. Kübler, Direktor des Wilhelms-Gymnasiums zu Berlin, **Lateinisches Pensum.** 1. Für die unterste Gymnasialklasse (Sexta). 3. verbesserte Auflage. IV. 80. IV. 66. gr. 8. Berlin 1898, bei Wiegandt und Grieben. 2. Für Quinta im Anschluß an das vorausgehende Pensum für Sexta. 2. Auflage. IV. 130 S. Ebenda 1899. 3. Für Quarta im Anschluß an die vorausgehenden Pensa für Quinta und Sexta. 2. Auflage. IV. 84 S. Ebenda 1902.

Wenn ich es unternehme, die Leser dieser Blätter auf das oben genannte Lehrbuch hinzuweisen, so geschieht es in der Meinung, damit zugleich der Sache zu dienen, der das „Humanistische Gymnasium“ in erster Linie gewidmet ist. Die Mehrzahl der für den lateinischen Elementar-Unterricht bestimmten Bücher ist wohl von jungen Anfängern verfaßt, die sich mit Feuereifer ihrem Berufe hingegeben, bei ihrer Frische und Lebhaftigkeit auch einige Erfolge erzielt und alsdann die Ueberzeugung gewonnen haben, ihre Lehrweise müsse als die beste weiter verbreitet werden. So erschienen in den achtziger und neunziger Jahren Schulbücher, die dem Anfänger ausgedehnte, schwierige Lektüre zumuteten; man verwies auf Schliemann und bedachte nicht, daß ein erwachsener Mensch mit Begeisterung und Begabung auf anderem Wege fremde Sprachen lernt, als unsere Gymnasiasten in dem wohlgeordneten Organismus der öffentlichen Schule. — Den umgekehrten Weg hat der Verfasser des vorliegenden „Pensums“ eingeschlagen. Nachdem er ein Vierteljahrhundert an verschiedenen Anstalten und Orten in den obersten Klassen den lateinischen Unterricht erteilt und reichliche Gelegenheit gehabt hatte, wahrzunehmen, worauf es zur Erreichung befriedigender Resultate besonders ankam, woran es in den meisten Fällen besonders fehlte, entschloß er sich, den Unterricht in Sexta nach reiflich durchdachtem Plane zu übernehmen, führte seine Schüler durch Quinta und Quarta bis Untertertia und stellte dann das in diesem Unterrichte verwendete und bewährte Material zusammen. Als Hauptgrundsätze haben hierbei gegolten: Uebereinstimmung und Zusammenhang der einzelnen Teile; stete Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der mittleren und oberen Klassen; Ausscheidung alles dessen, was die Schullektüre nicht bietet; daher große Ermäßigung des gedächtnismäßig einzuprägenden Lehrstoffes; Vereinfachung der grammatischen Regeln, die durch richtige Anordnung und klare Fassung verständlicher werden und leichter im Gedächtnis haften bleiben; endlich ein Uebersetzungsstoff, der auf die Lektüre

des Nepos und Caesar vorzubereiten geeignet ist.

Das Pensum für Sexta beginnt mit der 1. und 2. Deklination und mit solchen Vokabeln, die dem Deutschen am nächsten liegen und auch im Geschlecht übereinstimmen. Schon auf S. 2 beginnen die Anfänge der Lehre von der Satzbildung, eingeleitet durch das Sätzchen Verae amicitiae sempiternae sunt. Sätze dieser Art, aus Klassikern wohl ausgewählt, begleiten den Fortgang des Unterrichts; sie bilden einen wahren Schmuck des Pensums und für den Schüler einen werten Schatz bis über die Schule hinaus. Manche nehmen an dem abstrakten Inhalt Anstoß. Aber haben die zahlreichen Mitteilungen neuerer Lehrbücher aus dem Gebiete der Natur- und Erdkunde oder auch der Geschichte für den Knaben größeren Wert? Freundschaften werden schon bei den Sextanern gepflegt. — Bei der Flexion des Verbums ist bemerkenswert der Uebergang zur 2. Konjugation, S. 10, § 22. Der Schüler lernt, daß er statt — a nur — e einzufügen und den Konjunkt. des Präs. auf — eam statt — em zu bilden habe. Bei der dann folgenden 4. Konjugation sind die Aenderungen gleichfalls gering. Den Uebergang zur 3. Konjugation (S. 15) bilden Wörter wie capio. Diese Anordnung empfiehlt sich vom Standpunkte der Sprachwissenschaft, wie von dem der Praxis. Darauf folgt (bis S. 43) der Rest der für Sexta bestimmten Formenlehre, immer belebt durch klassischen Memorierstoff, durch Uebungsbeispiele und nützliche Verbindungen, z. B. Diligentia in omnibus rebus plurimum valet; gratiam debere Dank schuldig sein; gratiam habere Dankwissen; gratia, pecunia debita. — Daran schließt sich als 2. Hälfte des Sextaner-Pensums das Uebungsbuch (S. 1 bis 50), anfangs kleinere Sätze zum Uebersetzen ins Deutsche und ins Lateinische, dann größere zusammenhängende Abschnitte: Fabeln, Sagen, Geschichte. Als besonders ansprechend hebe ich die äußerst geschickt nach Horaz Sat. II 6 bearbeitete Fabel von der Stadt- und Landmaus hervor. — Den Schluß des ersten Bändchens macht das Wörterverzeichnis zu den lateinischen Lesestücken; mit diesen beträgt der für Sexta im ganzen geforderte Sprachschatz 770 Wörter, gewiß recht mäßig, wenn man das von andern Lehrbüchern verlangte vergleicht.

Das Pensum für Quinta beginnt mit Lesestücken aus Schriftstellern zur Wiederholung und Uebung; dann folgt das Deponens und der noch fehlende Teil der Formenlehre, daneben „Elemente zur Wortfügung und Satzbildung". Hier wird der Anfänger in der lichtvollsten Weise in das Verständnis des Ablat. absol. und des Accus. c. inf. eingeführt und jeder mechanischen Auffassung vorgebeugt. Dann folgen Anfänge der Kasuslehre und die Präpositionen. Das Wörterverzeichnis in etymologischer Ordnung (S. 48—120) vermehrt mit den in der Grammatik gegebenen Vokabeln den für Quinta bestimmten Wortschatz um 1180 Wörter; eine Auswahl, die durch sorgfältigste Bestimmung und Entwickelung der Bedeutung die Uebertragung aus dem Latein ungemein erleichtert. Mit der Herstellung dieser Lesestücke ist der Verfasser noch beschäftigt.

Der für Quarta bestimmte dritte Teil beginnt mit einem Wörterverzeichnis in sachlicher Reihenfolge zur ausschließlichen Wiederholung des etymologisch geordneten Pensums für Quinta (S. 1 bis 54). Hier wird z. B. 17a übereinstimmend mit II S. 60 gelehrt, daß unter den Kompositis von curro nur praecurro die Reduplikation beibehält. Wie aber, wenn die besten, vorwiegend der Autorität der Handschriften folgenden Herausgeber, so Bernh. Kübler, im b. c. III 80 Caesar schreiben lassen: sed eo fama iam praecurrerat? Ob sich bei maßgebenden Schriftstellern sichere Stellen mit Reduplikation finden, scheint mir zweifelhaft.

Eine besondere Eigentümlichkeit, vielmehr einen großen Vorzug besitzt unser Pensum noch durch die genaue Angabe der Quantität, nicht bloß der paenultima, besonders der von Natur langen Vokale mit Position, wie mēnsa, das aus guten Gründen hier erst V 81 auftritt. Es soll so die Orthoepie, für die auch sonst manche Winke eingestreut sind, mit den ersten Anfängen eingeprägt werden. Diesem Zwecke dient auch der Abschnitt im Quartaner-Pensum S. 54 ff., der die prosodischen Regeln in einfacher, zum Teil neuer Fassung enthält. Sehr ansprechend heißt es z. B. „a und e (im Auslaut) sind ohne s kurz, mit s lang; i und u sind ohne s lang, mit s kurz". Hier muß aber die Endung is ausgenommen werden, die überwiegend lang ist: bei Nep. Milt. c. 1—10 ist is 22 mal kurz, 41 mal lang, bei Caes. b. g. I 1—10 ist das Verhältnis sogar 17 : 65, bei Ovid. Met. I 1—100 ist is 16 mal kurz, 25 mal lang, bei Vergil Aen. I 1—100 fast ebenso.

Schließlich darf ich zur Empfehlung des Kübler'schen Pensums noch erwähnen, daß ich selbst nach vieljährigem Unterricht in den oberen Klassen einige Zeit in Sexta und Quinta danach unterrichtet und mich überzeugt habe, daß freudiges Lernen und sicheres Fortschreiten durch diesen Führer sehr gefördert werden.

Eisenberg (S.-A.).

Professor Wilh. Hirschfelder.

Schillers philosophische Schriften und Gedichte (Auswahl). Mit ausführlicher Einleitung herausgegeben von Eugen **Kühnemann**. Leipzig, Verlag der Dürr'schen Buchhandlung 1902. 327 S.

Dies Buch bildet den 103. Band der in jenem Verlag erscheinenden philosophischen Bibliothek und ist eine auch für unsere Gymnasialwelt höchst dankenswerte Bereicherung oder Ergänzung dieser Sammlung. „Uns scheint gewiß“, heißt es auf S. 10 der Einleitung, die auf 94 Seiten ihrem Zweck der Orientierung des Lesers aufs Beste entspricht, „daß die Zeit für ein neues und tieferes Verständnis der literarischen Leistung und Persönlichkeit Schillers gekommen ist.“ Das glauben auch wir und das Jahr 1905, an dessen 10. Mai ein Jahrhundert vergangen sein wird, seitdem dieses für die Welt so bedeutsame und segensreiche Leben sich geschlossen hat, wird es hoffentlich beweisen. Der Verfasser interpretiert den preußischen Lehrplan freilich etwas frei, wenn er in der Vorrede sagt, daß derselbe die Beschäftigung mit Schillers philosophischen Schriften vorschreibe: eine Stelle im regelmäßigen Primaunterricht kann eine solche Beschäftigung nicht oder nur unter besonders günstigen Verhältnissen und auch dann nur in sehr bescheidenem Umfang finden. Und auch dies Buch wird nur dem Universitätsunterricht und dem Privatstudium einzelner strebsamer Schüler (und Lehrer, möchten wir hinzusetzen) seine Dienste leisten können. Die Frage der philosophischen Propädeutik auf unseren Mittelschulen wird ja neuerdings viel erörtert und hat noch jüngst auf einer Rheinischen Direktoren-Konferenz und der Haller Versammlung unseres Vereins eine ausführliche Berichterstattung und Besprechung gefunden. Man hat früher unter diesem Wort einen regelmäßigen, etwa zweistündigen, auf die beiden Primajahre verteilten Kursus elementarer Logik und Psychologie verstanden und dieser Unterricht ist, so weit meine Erinnerung aus jener ehrwürdigen Vorzeit reicht, nicht ohne gute Früchte gewesen, namentlich wo, wie in meiner württembergischen Heimat, die ganze Atmosphäre mit philosophischen Ideen und Anregungen erfüllt war. Neuerdings scheint man sich bei einem „möglichst“, „tunlichst“ oder „gelegentlich“ beruhigt oder wenigstens beschwichtigt zu haben. In einem gewissen Sinne ist ja freilich der ganze Gymnasialunterricht philosophische Propädeutik und bei der jüngsten rheinischen Besprechung sind die einzelnen Fächer sehr eifrig nach ihren Keimen und Momenten philosophischer Vorunterweisung untersucht worden. Es wird auf die philosophische Durchbildung der lehrenden Persönlichkeiten ankommen und dafür müssen in erster Linie unsere Universitäten sorgen. Wir möchten bei dieser Gelegenheit auf die Vorlesungen hinweisen, die Friedr. Albert Lange im letzten Stadium seines Lebens in Marburg mit großem Erfolg über Schillers philosophische Gedichte gehalten hat und auf das kleine, aber unschätzbare, aus seinem Nachlaß von Dr. O. A. Ellissen herausgegebene Büchlein „Einleitung und Kommentar zu Schillers philosophischen Gedichten, Bielefeld und Leipzig 1897“, dessen Durcharbeitung wir jedem unserer Fachgenossen, der deutschen Unterricht in der obersten Klasse zu verwalten hat, und auch jedem anderen, der bei seinem Unterricht tiefer steigen will, empfehlen wollen. Wobei wir den Wunsch nicht unterdrücken, daß die Idee Langes, Vorlesungen über Schillers philosophische Gedichte zu halten, von den dazu berufenen Hochschullehrern und unter diesen vor Allem von dem dazu vor anderen berufenen Verfasser der hier besprochenen „Auswahl“ wieder aufgenommen werden möchte.

O. Jäger.

Ratzel, Friedrich, Deutschland, Einführung in die Heimatkunde. Mit vier Landschaftsbildern und zwei Karten. Leipzig. Fr. Wilh. Grunow. 1899. 8°. 332 S. Preis 3 Mk.

In einer Zeit, wo es für viele Deutsche kein fremdes Land mehr in Europa gibt und wo manche von unseren Landsleuten in außereuropäischen Ländern bewanderter sind als in der Heimat, muß man die Kenntnis des Vaterlandes vertiefen. Das Wissen von aneinandergereihten Tatsachen tut es nicht. Eine Vertrautheit, wie die des Kindes mit seinem Vaterhause, muß das Ziel der Heimatkunde sein. Vor allem soll der Deutsche wissen, was er an seinem Lande hat. Das vorliegende Werkchen des berühmten Leipziger Geographen ist der Ueberzeugung entsprungen, daß man diesen Zweck nur erreichen kann, wenn man zeigt, wie der Boden und das Volk zusammengehören. In diesem biologischen Sinne, den Ratzel längst in seinen großen und grundlegenden Schriften über Anthropogeographie, Völkerkunde, die Erde und das Leben, politische Geographie vertreten hat und die in dieser Zeitschrift schon teilweise ihre Würdigung fanden, kann das Büchlein, wie der Verfasser wünscht, belebend auf den Unterricht in der Vaterlandskunde einwirken und die Lust wecken, sich von der Heimat eine Kenntnis und Anschauung zu erwandern, an der nicht bloß der Verstand beteiligt ist. Ich komme so spät zur Besprechung dieser verdienstvollen Schrift Ratzels, weil ich erst in diesem Jahre es an mir erfahren habe, wie außerordentlich fruchtbringend ihr kurzer und knapper In-

halt in dem von mir aushilfsweise erteilten (einstündigen) Geographie-Unterrichte der fünften Klasse (Obertertia) verwertet werden kann. Für den jugendlichen Schüler ist der Inhalt zu dicht gedrängt und meist zu hoch gehalten, aber dem Lehrer bietet das Büchlein auf engerem Raume mehr als Kutzens bewährtes Buch vom „Deutschen Land" (Breslau, Hirt) und Pencks „Deutschland". Im ersten Kapitel, „Lage und Raum", wird Deutschlands Weltlage in Mitteleuropa, Nachbarschaft und Raumgröße geschildert, im zweiten der deutsche Boden nach seinem Aufbau und seiner Geschichte bestimmt; die Bodenschätze, mittlere Höhe, Hochland und Tiefland, die drei Abdachungen, das Mittelgebirgsland, Senken des Mittelgebirges, der Wasserreichtum und die Quellen, die Seen, Ströme, Flüsse und Kanäle treten plastisch hervor. Das Meer und seine Küsten erscheinen im dritten Kapitel in lebendigen Bildern nach der Lage der deutschen Küsten, der Helgoländer und Neustädter Bucht. Die Nordseeküste erhebt sich in Geest, Marsch und Watten, die Ostseeküste in ihren Dünen. Küstenlänge, die Zerstörung der Küste und der Kampf um die Küste, die Inseln der deutschen Küste führen zu einer weitausschauenden Betrachtung über die Landschaften der Nord- und Ostsee und Deutschlands Seegeltung. Im vierten Kapitel kommen Klima, Pflanzen- und Tierwelt, Bodenkultur (Landwirtschaft) zur Sprache. Volk und Staat nehmen im letzten und sechsten Kapitel den bei Ratzel grundsätzlich breitesten Raum ein. Nach einigen Betrachtungen über den Einfluß des deutschen Bodens auf die deutsche Geschichte, über Volkszahl, Volksdichte und Wachstum, Städte, Dörfer und Höfe, die deutsche Kulturlandschaft und Herkunft der Deutschen und ihre Stämme wendet sich Ratzel zu den Nichtdeutschen in Deutschland und den Deutschen in fremden Ländern, den Nachbarvölkern, fremdsprachigen Bürgern des Reiches, zu dem Reich und seinen Bundesstaaten, Volksgebiet und Staatsgebiet, den Staatsgrenzen, der Verbreitung der Deutschen und der Ausbreitung des Reiches, den politischen Charakterzügen der Deutschen, ihren geistigen und wirtschaftlichen Kräften und ihrer Wehrkraft. Vier typische Landschaftsbilder vom Fichtelgebirge, der Rhön, dem Wettersteingebirge und dem Holsteinischen Buchenwald auf blockbestreutem, alten Gletscherboden zieren und vollenden das Buch. Ich pflege für meine Schüler in jeder Stunde einige Leitsätze aus dem Buche herauszugreifen und sie dann an typischen Lichtbildern mit dem Projektionsapparate unseres Physikzimmers zu beleuchten. Die Lichtbilder, welche jetzt Krüß in Hamburg und Liesegang in Düsseldorf nach wissenschaftlichen und pädagogischen Grundsätzen hergestellt haben, machen den Schluß jeder Geographiestunde für die Schüler zu einem Feste.

Ludwigshafen a. Rh.

Prof. Dr. H. Zimmerer.

Natur und Schule, Zeitschrift für den gesamten naturkundlichen Unterricht aller Schulen. Herausgegeben von B. **Landsberg,** O. **Schmeil** und B. **Schmid.** Zweiter Band VIII und 504 S. gr. 8°. Mit einer Tafel in Farbendruck, einem Plan und 99 Textabbildungen. B. G. Teubner, 1903. Preis geh. Mk. 12.— geb. Mk. 13.—.

Von der vortrefflichen Zeitschrift „Natur und Schule", auf deren erstes Erscheinen im „Humanistischen Gymnasium" (1903 I u. II) bereits hingewiesen wurde, liegt nunmehr der zweite Jahrgang vollständig vor. Die Erwartungen, die damals an diese literarische Neuerscheinung geknüpft wurden, daß sie auf dem Gebiete des biologischen Unterrichts ein treuer Ratgeber und Führer sein und auf die Entwicklung der biologischen Methodik einen bestimmenden Einfluß ausüben werde, sind reichlich erfüllt worden. Unter der geschickten Leitung der drei Herausgeber ist „Natur und Schule" eine vornehme, gediegene und anziehende Fachzeitschrift geworden, deren fleißiges Studium allen Lehrern des naturwissenschaftlichen Unterrichts nicht eindringlich genug empfohlen werden kann. Der biologische und mineralogische Unterricht bedarf der fortwährenden Anregung, der beständigen Durchbildung und Vertiefung in höherem Maße als etwa der exaktwissenschaftliche Unterricht. Die sich selbst genügende Vernachlässigung methodischer Fortbildung auf diesem Gebiete führt zur Rückständigkeit, die sich im biologischen Unterrichte noch vielfach in den rein terminologischen und systematischen Lehrformen der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts kundgibt. Wie sich Morphologie und Systematik mit der eigentlichen Biologie zu einem einheitlichen Lehrverfahren vereinigen läßt, dafür finden wir in allen Rubriken auch des vorliegenden zweiten Jahrganges wieder vielfache Belehrung. Aus allen Teilen des naturwissenschaftlichen Unterrichts, einschließlich der Physik und Meteorologie, weist die Zeitschrift eine stattliche Reihe von wertvollen Beiträgen pädagogischen wie auch rein-wissenschaftlichen Inhaltes auf, denen sich die kleinen Mitteilungen über Schulversuche, Selbstbeobachtetes, Irrtümer und Streitfragen, sowie die Notizen im Sprechsaal würdig anreihen. Die Lehrmittelschau, die Besprechung literarischer Neuerscheinungen, die Versammlungsberichte machen schließlich die Zeitschrift für jeden, der seiner und seiner Fachgenossen Berufsarbeit Interesse entgegenbringt, zu einem unentbehrlichen literarischen Hilfsmittel.

Berlin. Prof. Dr. Norrenberg.

Fürst Alexander von Bulgarien. Eine historisch-politische Studie von Professor Dr. Rudolf **Glaser**, Oberlehrer am Bensheimer Gymnasium. Bensheim bei Ehrhard 1901. 55 S.

Mit einem Wort sei endlich auf diese aus einem Vortrag erwachsene Schrift hingewiesen, deren Inhalt im Moment aktuellstes Interesse hat und die in spannender und erwärmender Weise Tun und Leiden eines hochgesinnten Fürsten darstellt, unter dessen Regierung das bulgarische Volk zu politischer Bedeutung gelangt ist. Daß der Verfasser diese Persönlichkeit zum Gegenstand einer Festrede am Geburtstag des Großherzogs von Hessen gemacht, ist in der Herkunft des Fürsten Alexander begründet. U.

Erwiderung.

In der „Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen" XV (1803) S. 74 f. gibt Professor Dr. Lentz (Danzig) eine Besprechung meiner „Duplik in Sachen des Reformgymnasiums", die in ihrem Hauptteile darauf ausgeht zu zeigen, daß meine Art zu schließen unlogisch sei. Hierauf zu entgegnen hat wohl keinen Zweck. Denn wenn ich versuchen wollte, meine Schlußfolgerungen zu rechtfertigen, so könnte das nur wieder mit Hilfe eben jener Logik, deren Richtigkeit bestritten wird, geschehen, würde also zu nichts weiter führen als zu dem, was mir Lentz jetzt mit Unrecht vorwirft, einer bloßen Variation der bereits ausgesprochenen Gedanken. Zu entscheiden, auf welcher Seite die größere Schärfe und Sicherheit des Denkens ist, mag den gemeinsamen Lesern überlassen bleiben.[1] Zum Schluß gibt Lentz jedoch eine tatsächliche Berichtigung, die beachtet werden muß.

In seinem Aufsatze „Die Mathematik am Reformgymnasium" (Neue Jahrbücher VIII [1901] S. 190 ff.) führt Professor Heinrich Vogt (Breslau) Äußerungen von Reformfreunden an, die mit dem starken Betrieb der alten Sprachen in den oberen Klassen des Reformgymnasiums unzufrieden seien und eine Beschränkung derselben zu Gunsten der Realien verlangten. Unter diesen Aussprüchen ist auch einer von Lentz; und danach habe ich (Dupl. S. 17) gesagt: „Äußerungen dieser Art von Lentz und Holzmüller hat Vogt beigebracht." Lentz macht nun darauf aufmerksam, daß in bezug auf ihn hier ein Irrtum vorliegt; der Satz, den Vogt von ihm anführt, gehört einer Abhandlung an, die sich gar nicht auf Reformschulen bezieht, sondern auf die Gymnasien des alten Planes, er erklärt an diesen eine Schwächung der Realien zu Gunsten des Lateins für etwas, das „den dringenden Bedürfnissen unsrer Zeit gegenüber nicht zu verantworten wäre". Daraus hatte Vogt gefolgert, daß Lentz diese Schwächung da, wo sie erfolgt ist, in den oberen Klassen des Reformgymnasiums, mißbilligen müsse. Doch das ist eben wieder ein Schluß, bei dem die Logik ins Spiel kommt, auf dessen Nichtanerkennung durch den Gegner man also gefaßt sein mußte. Unmittelbar als Zeugnis für seine Beurteilung des Reformlehrplanes, wie von mir geschehen ist, durfte jene Äußerung nicht verwertet werden.

Unberührt von dieser Berichtigung bleibt jedoch die Hauptfrage, wie nun tatsächlich Lentz über den in Rede stehenden Punkt denkt: ob er in der starken Position der alten Sprachen in den oberen Klassen des Reformgymnasiums — mit Reinhardt — etwas Gutes sieht, das erhalten werden müsse, oder ob er — mit Friedrich Lange, Holzmüller und vielen anderen — eine Verstärkung der Realien auf Kosten der alten Sprachen verlangt. Im letzterem Falle würde er sich doch eigentlich nicht beklagen können, daß ich ihn den Vertretern der in meinen Augen gefährlichen Richtung innerhalb der Reformpartei zugezählt habe; im andern Falle würde ich nicht zögern, ja es wäre mir eine besondere Freude, einen Irrtum, den ich begangen hätte, auch hier anzuerkennen. Leider hat Lentz es unterlassen, sich über diese wichtigste und im Grunde hier allein wesentliche Frage auszusprechen.

Düsseldorf, 3. 1. 04. Paul Cauer.

---

1) Da unsere Leser zum geringsten Teil zugleich die Reformzeitschrift lesen dürften, so ist es wohl angemessen, sie über den Fall Lentz contra Cauer näher zu unterrichten. Da aber hier vor dem Ende des fünften halben Bogens noch die Einladung zu unserer diesjährigen Versammlung Platz finden muß, so verschieben wir jene Belehrung auf das nächste Heft. U.

Photographien aus Kreta.

Ein sehr tüchtiger Photograph, der zur italienischen archäologischen Mission auf Kreta in Beziehung steht, beabsichtigt, ein Album mit etwa 50 Aufnahmen des Formats 18×24 aus den Palästen von Knossos, Phaistos und Hagia Triada herauszugeben. Für Phaistos und Hagia Triada wird die Auswahl im Benehmen mit der italienischen Mission getroffen werden. Den Preis hofft der Photograph bei genügender Beteiligung auf etwa 20 Mark festsetzen zu können. Für den Absatz wird namentlich auch auf Gymnasialbibliotheken gerechnet werden dürfen. Da der Photograph wünscht, bevor er das Unternehmen beginnt, über den ev. Absatz einen ungefähren Überblick zu haben, werden etwaige Interessenten gebeten, von ihrer Neigung, eine derartige Sammlung ihrer Zeit zu erwerben, baldmöglichst eine natürlich nicht bindende Mitteilung zu geben an Herrn Prof. von Duhn, Heidelberg. Derselbe wird die Übermittelung der Adressen an die kgl. italienische Mission auf Kreta übernehmen.

Einladung zur 13. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

Zum Versammlungsort unseres Vereins glauben wir in diesem Jahr am besten die Stadt Marburg i. H. zu wählen, wo Kollege Aly alle lokalen Vorbereitungen bereitwilligst übernommen hat und in jeder Hinsicht trefflich für uns gesorgt sein wird. Nicht am wenigsten hat uns zu dieser Wahl der Umstand bestimmt, daß der Gymnasialverein unter den dortigen Universitätsprofessoren zahlreiche und sehr warm für unsere Sache eintretende Mitglieder zählt. Als Tag erscheint uns der Pfingstdienstag (24. Mai) am geeignetsten.

Zu einer Sitzung des Vorstandes bitten wir dessen Mitglieder sich bereits Montag den 23. Mai nachmittags 6 Uhr in dem Konferenzzimmer des Gymnasiums einzufinden. Eine gesellige Zusammenkunft würde am Abend dieses Tages von 8 Uhr an in dem „Museum", welches dem Gymnasiumsgebäude gegenüber liegt, stattfinden können.

Die allgemeine Versammlung, für die uns die Aula des Gymnasiums zu Gebote gestellt ist, würde Dienstag um ½10 beginnen und mit einer Pause bis gegen 3 dauern, wo ein gemeinsames Essen im Museum folgen würde.

Für den Mittwoch schlägt Kollege Aly denjenigen, welche noch verweilen können, einen Ausflug nach dem wegen seiner landschaftlichen Reize vielgerühmten Laasphe vor.

Bezüglich der Verhandlungsgegenstände scheint es uns in erster Linie angezeigt, diejenigen Thesen des Kollegen Uhlig (Nr. 8—20), deren Besprechung in Halle nur deswegen unterblieb, damit wir noch Zeit für zwei andere Anerbietungen erhielten, einer Diskussion zu unterziehen. Es sind insonderheit die, welche das Verhältnis des griechischen Unterrichts zu den anderen sprachlichen und verschiedenen realen Lehrfächern betreffen: sie bieten reichlich Stoff für eine Debatte. Sodann hat sich Direktor Aly erboten, über „die Bedeutung Ciceros für das humanistische Gymnasium" zu sprechen und Thesen aufzustellen. Ferner wäre Uhlig bereit, Mitteilungen über den gegenwärtigen Stand des humanistischen Schulunterrichts in außerpreußischen deutschen und außerdeutschen Staaten zu machen. Aber gewiß erhalten wir noch diese und jene Anerbietung, und Zweck dieser Zeilen ist auch, um solche zu bitten. Das definitive Programm wird dann in dem Heft der Zeitschrift veröffentlicht werden, das Anfang Mai zur Versendung gelangt.

Februar 1904.

Oskar Jäger
z. Z. erster Vorsitzender.

Abgeschlossen Mitte Februar 1904.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Einladung zur 13. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

Unsere Generalversammlung wird dieses Jahr, wie schon im vorigen Hefte mitgeteilt worden ist, am Pfingstdienstag den 24. Mai zu Marburg i. H. tagen.

Zu einer Sitzung des Vorstandes bitten wir dessen Mitglieder sich bereits Montag den 23. Mai, nachmittags 6 Uhr im Konferenzzimmer des Gymnasiums einzufinden. Alle schon am Vorabend in Marburg befindlichen Vereinsgenossen aber laden wir zu einer geselligen Zusammenkunft ein, die am Abend dieses Tages von 8 Uhr an in dem „Museum" (dem Gymnasiumsgebäude gegenüber) stattfinden wird.

Die allgemeine Versammlung, für die uns die Aula des Gymnasiums zu Gebote gestellt ist, soll Dienstag um ½10 beginnen und wird wohl mit einer Pause bis gegen 3 dauern, wo ein gemeinsames Essen im Museum (das Gedeck ohne Wein zu 3 Mark) folgen wird. Anmeldungen zu diesem bitten wir an Herrn Oberlehrer Engelhardt (Wörthstraße 44) zu richten.

Die Verhandlungen schlagen wir vor mit einem uns gütigst zugesagten Vortrag des Herrn Professors von Sybel über Pflege des Kunstsinns im Gymnasialunterricht, an den sich wahrscheinlich auch eine Debatte schließen wird, zu beginnen und darauf die Begründung der unten abgedruckten Thesen des Herrn Direktor Aly über die Bedeutung Ciceros für das humanistische Gymnasium und ihre Diskussion folgen zu lassen. Ferner ist Kollege Uhlig bereit, einige Mitteilungen über den Stand der vom Verein vertretenen Sache im In- und Ausland zu machen und von seinen der Haller Versammlung vorgelegten Thesen die (dort zurückgestellten) über die Bedeutung des griechischen Unterrichts für den Religions-, den deutschen und den übrigen fremdsprachlichen Unterricht zum Zweck der Diskussion kurz zu begründen.

Für den Mittwoch schlägt Kollege Aly denjenigen, welche noch verweilen können, einen Ausflug nach dem wegen seiner landschaftlichen Reize gerühmten Laasphe vor.

Gäste, insbesondere auch die Damen der Vereinsmitglieder, sind bei den Verhandlungen wie bei den geselligen Zusammenkünften herzlich willkommen.

Zum Absteigen sind uns empfohlen: Hotel Pfeiffer und Hotel Ritter (3,50 Mk. für Wohnung und Frühstück), Bahnhofhotel (2,75), Kaiserhof (2,50), Freidhof (2,50 und 2,—). In der Nähe des Gymnasiums liegt nur der letztgenannte Gasthof, aber die Pferdebahn vermittelt den Verkehr zwischen den verschiedenen Teilen der Stadt.

Anfang Mai 1904.

Oskar Jäger,
z. Z. erster Vorsitzender.

Die Bedeutung Ciceros für das humanistische Gymnasium.

1. Die lateinische Sprache hat aus historischen wie aus didaktischen Gründen ein Anrecht auf die Stellung, die sie zur Zeit im Lehrplan des humanistischen Gymnasiums einnimmt.
2. Cicero ist für die Schule der wichtigste lateinische Schriftsteller.
3. Er ist in erster Linie als Vertreter der römisch-hellenistischen Bildungsepoche und der aus ihr erwachsenen Humanitätsgesinnung zu würdigen.
4. Als Kanon empfiehlt sich folgende Auswahl:

a) kleinere Reden: de imperio Cn. Pompei, in Catilinam I und III, pro Archia, pro Ligario, Phil. I und VII.
b) größere Reden: pro S. Roscio, in Verrem IV und V, pro Murena, pro Sestio, pro Plancio, pro Milone.
c) Rhetorik: Orator, Auswahl aus de oratore und Brutus.
d) Philosophie: Cato maior, Tuscul. I und V, Somnium Scipionis, de natura deorum II, Laelius.
e) Briefe nach chronologischer Auswahl zur Einführung in das Verständnis des Zeitalters.

Marburg i. H. Friedrich Aly.

Die in der Einladung erwähnten Thesen Uhligs.

9. Die griechischen Kenntnisse der Schüler sind zugleich zur Förderung des übrigen Unterrichts zu verwerten und haben vielfach dessen Aufgabe und Betrieb mit zu bestimmen. Auch aus diesem Grunde ist es nicht zweckmäßig, wenn man die Zahl der Jahreskurse für das Griechische verringert und es erst in den oberen Klassen beginnt.

10. Für den Religionsunterricht ergibt sich, wenn alle Schüler am griechischen Unterricht teilnehmen, der nicht genug zu schätzende Gewinn, daß die Urkunden der christlichen Glaubens- und Sittenlehre zu einem guten Teil in der Ursprache gelesen werden können.

11. Der Unterricht in der neueren deutschen Literatur gewinnt an wissenschaftlicher Vertiefung, wenn die Schüler manche griechische Werke im Original kennen lernen, welche wesentlichen Einfluß auf die Entwicklung unserer Nationalliteratur gehabt haben, wie denn auch im griechischen Unterricht auf die von griechischer Poesie beeinflußten deutschen Dichtwerke Bezug zu nehmen ist.

12. Aber auch die Einsicht in manche Erscheinungen der deutschen Sprache kann durch Beziehung auf die griechische gefördert werden. Und für die Bildung des deutschen Ausdrucks, zu der alle wissenschaftlichen Lehrfächer beizutragen haben, ist bei richtigem Betrieb die Uebersetzung aus dem Griechischen, ebenso wie die aus dem Lateinischen, in hohem Grade wirksam.

13. Der lateinische Unterricht, zu dessen wichtigen Aufgaben es auch gehört, dem Griechischen eine sichere Grundlage zu schaffen, hat andrerseits an diesem dann eine feste und zu vollständiger Erfüllung seines Zweckes unentbehrliche Stütze. Er gestaltet sich neben dem Griechischen ganz wesentlich anders als ohne Griechisch, von dem Semester an, in dem die Schwestersprache hinzutritt, bis zu den Jahren, in denen lateinische Schriftsteller gelesen werden, deren völliges Verständnis an Kenntnis ihrer griechischen Vorbilder gebunden ist.

14. Das enge Verhältnis, das die römische mit der griechischen Literatur und die neuere deutsche mit den beiden antiken verknüpft, empfiehlt für die altklassische Lektüre einen den üblichen Kanon der Schulschriftsteller etwas erweiternden Plan, dessen Ausführung es ermöglichen würde, diese Beziehungen in weiterem Umfange zur Kenntnis der Schüler zu bringen.

15. Der Unterricht in den an Gymnasien gelehrten modernen Fremdsprachen kann und soll gleichfalls aus dem griechischen Unterricht Nutzen ziehen, bei sprachlichen wie bei literarhistorischen Betrachtungen.

Videant consules!

Es gab Zeiten, noch liegen sie nicht weit hinter uns, da gehörte es in weiten Kreisen fast zum guten Ton, einzustimmen in die Klagen über allzuschwere Belastung mit Arbeit, unter welcher die körperliche, geistige und sittliche Entwickelung unserer heranwachsenden Jugend zu leiden habe. Das ist ja nun, Gott sei Dank, anders geworden; den Zeiten stürmischer Erregung sind solche ruhiger, sachlicher Diskussion gefolgt, die Leidenschaften haben sich gelegt und man mag füglich fragen, ob es heute überhaupt noch eine Ueberbürdungsfrage gibt. Freilich mag die Tatsache, daß die Stundenzahl im allgemeinen nicht wesentlich herabgesetzt wurde, daß überdies zu den alten Lehrgegenständen in den letzten Jahrzehnten noch neue fakultative und obligatorische Fächer kamen, die Frage nahe legen: Wie kommt es doch, daß trotzdem die Klagen verstummten? Wie wurde Wandel geschafft? War die ganze Bewegung nur eine künstlich hervorgerufene? Oder ist es etwa gelungen, mittelst verbesserter, auf wissenschaftlichen Grundlagen aufgebauter Methoden den Schülern spielend das beizubringen, was sie sonst in mühsamer Arbeit in der Schule und daheim erlernen mußten? Oder ist die jetzt herrschende Ruhe vielleicht bloß eine *ὀλίγη ἀνάπνευσις πολέμοιο*, die Ruhe der Kampfesmüdigkeit, da man neue Kräfte zum Sturme sammelt? Fast möchte es so scheinen. Ich meine, wer auf der Warte steht, dem könnten die Zeichen nahenden Sturmes nicht verborgen bleiben, und ich fürchte, was da kommt, wird schlimmer werden und unseren Gymnasien härter zusetzen, als was vorübergebraust ist. Videant consules!

„An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen." Mehr als einmal wurde die Klage schon laut von Seiten hervorragender Universitätslehrer, es sei heutzutage unendlich schwer, mit Studenten Seminarübungen abzuhalten, da dieselben nicht imstande seien, die Quellenschriftsteller zu lesen, und man stets genötigt sei, sich mit den elementarsten Dingen abzugeben, welche auf dem Gymnasium erledigt sein sollten. Und machen wir selbst nicht die gleiche Erfahrung? Oder wollen wir behaupten, daß Leute, welche sich im Absolutorium stundenlang abquälen, um 20 Zeilen aus dem Griechischen in erträgliches Deutsch zu übertragen, daß solche Leute wirklich Griechisch gelernt haben? Glauben wir, daß dieselben später noch einmal einen griechischen Autor zur Hand nehmen werden? „Nun, um so mehr wird vielleicht im Deutschen und in den realen Fächern geleistet." Die zunehmende Laxheit im Ausdruck, wie sie sich nicht etwa nur in der Presse zeigt, spricht dafür ebensowenig, wie die sich mehrenden Klagen der Amtsvorstände über die Unfähigkeit der jungen Leute, ein klares, in gutem Deutsch geschriebenes Referat zu liefern. Ebenso wird von sachkundiger Seite versichert, daß die Zeit vorüber sei, da die Abiturienten der humanistischen Gymnasien am Polytechnikum ihre Kollegen vom Realgymnasium überholten. Und hat man in neuerer Zeit nicht wiederholt die Behauptung gehört: „Von Jahr zu Jahr wird an den Gymnasien mehr gearbeitet und weniger gelernt. Wir bekommen die jungen Leute müde und schlecht vorbereitet auf die Universität"? Also auf der einen Seite drohende Ueberbürdung, auf der anderen Seite zunehmende Oberflächlichkeit. Videant consules!

Sollen wir nun aus diesen Erscheinungen mit den Gegnern der humanistischen Gymnasien den Schluß ziehen, daß diese sich überlebt haben, oder daß es den an denselben wirkenden Lehrern an Wissen, Pflichttreue oder pädagogischer Begabung fehle? Das sei ferne! Wir behaupten vielmehr mit aller Entschiedenheit, daß der Gymnasiallehrerstand keinem Stande nachstehe an opferwilliger

Pflichttreue, an Wissen und an Befähigung zu seinem Berufe. In den Personen ist die Ursache der vorhandenen Mißstände nicht zu suchen, vielmehr in der Sache, im System. Unser Gymnasium hat in den Stürmen der letzten Jahrzehnte den sogenannten „Forderungen der Zeit" allzusehr nachgegeben, es hat sich von dem Boden, auf dem es erwachsen ist und allein gedeihen kann, zu weit entfernt, ist sich selbst untreu geworden und hat nun unter den Folgen solcher Nachgiebigkeit zu leiden. Eine Heilung ist nur zu erwarten von einem entschlossenen Zurück. Nur wenn mit aller Energie die Forderung gestellt wird, daß die klassischen Sprachen, das Deutsche und die Geschichte, die eigentliche Domäne des humanistischen Gymnasiums, wieder zu ihrem Rechte kommen, nur wenn der Begriff des Hauptfaches und Nebenfaches, wie ihn frühere Zeiten wohlweislich festhielten, wieder mehr betont wird und dem Ueberwuchern der Fakultativfächer mit aller Entschiedenheit gesteuert wird, nur dann wird sich wieder ein wirklich tiefgegründetes Wissen und Können ohne Ueberbürdung erzielen lassen. Verharren wir auf dem eingeschlagenen Wege, so wird der immer mehr in die Breite wachsende Strom stetig an Tiefe abnehmen, um schließlich als seichtes Gewässer sich im Sande zu verlieren. Wir können jetzt aber auch mit mehr Recht als früher verlangen, daß die Eigenart des humanistischen Gymnasiums Berücksichtigung erfahre, als das in den letzten Jahrzehnten möglich war, da es nun nicht mehr allein die Berechtigung zur Universität und tausend Aemtern und Aemtchen gewährt. Wer die Bildung, wie sie das humanistische Gymnasium vermittelt, als unzureichend oder ungeeignet für seine Söhne ansieht, der mag sie dem Realgymnasium übergeben, er soll aber nicht verlangen, daß wir seiner persönlichen Anschauung zuliebe uns selber aufgeben. Mag der Staat dem Bedürfnis entsprechend Oberrealschulen und Realgymnasien gründen oder, wenn es sich als notwendig herausstellt, humanistische Anstalten in jene umwandeln, — wir fürchten den Wettstreit nicht.

Man wird wahrscheinlich einwenden, solche „Rückwärtsbewegung" sei undurchführbar. Warum? Daß der Staat eine dem Bedürfnis entsprechende Zahl realer Lehranstalten mit der Zeit schaffe, ist seine verdammte Pflicht. Was wir aber für unser Gymnasium verlangen, ist nicht sowohl eine tiefeinschneidende Umgestaltung des Lehrplanes, als eine etwas andere Handhabung desselben; nur die Mathematik wird sich hinsichtlich des Umfangs des Lehrstoffes eine unbedeutende Einschränkung gefallen lassen müssen, das wird aber diesem Fache selbst ohne Zweifel nur zu gute kommen, denn was es an Umfang verliert, das wird es an Tiefe und Solidität der übermittelten Kenntnisse gewinnen. Es fällt uns nicht ein, zu verlangen, daß eines der Fächer, welche heute am humanistischen Gymnasium gelehrt werden, vom Lehrplan desselben verschwinden solle, oder daß ein obligatorisches Fach zu einem fakultativen degradiert werde. Nur mache man bei den obligatorischen Fächern, wie das sonst üblich war, einen Unterschied hinsichtlich der Wertung und lasse die fakultativen Fächer wirklich solche bleiben. Auch die Stundenzahl braucht keine Aenderung zu erfahren.

Es ist keine Frage, daß von einer Ueberbürdung nicht die Rede sein kann, wenn wir lediglich die Zahl der obligatorischen Lehrstunden ins Auge fassen, und daß das Ziel, welches die Lehrpläne setzen, in den sprachlichen Fächern und der Geschichte innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit auch erreicht werden kann, wenngleich im Griechischen durch den Wegfall der deutsch-griechischen Absolutorialarbeit und seine Begleit- und Folgeerscheinungen die Aufgabe wesentlich erschwert wurde. Eins aber ist unbedingt notwendig: der Schule und dem Schüler muß die Möglichkeit gegeben werden, ihre Kraft in erster Linie auf diese Fächer zu konzentrieren. Das aber ist nicht möglich bei der Stellung und Bedeutung, welche heutzutage der Mathematik auf unseren Gymnasien eingeräumt wird, und bei dem Aufwande von Zeit und

Kraft, welche dieses Fach erfordert. Ich weiß wohl, der Unterschied zwischen mathematischen und unmathematischen Köpfen wird heutzutage sonderlich von den Mathematikern selber häufig geleugnet. Will man damit sagen, daß jeder sich eine gewisse bescheidene Summe mathematischer Kenntnisse bei entsprechendem Fleiße aneignen könne, so mag das seine Richtigkeit haben; geht man aber weiter und erklärt, daß die spezielle Befähigung für die mathematischen Operationen ein Maßstab sei für die Befähigung im allgemeinen, so ist dem mit aller Entschiedenheit zu widersprechen. Die Erfahrung widerlegt tausendmal diese Behauptung. Mit Rücksicht darauf ließ man sonst wohl bei guten oder sehr guten Leistungen in den anderen Fächern gegenüber unbefriedigenden Resultaten in der Mathematik einen billigen Ausgleich eintreten, und mehr als ein berühmter oder bedeutender Mann hat so als ein ἀγεωμέτρητος die Hochschule bezogen. Nun bin ich nicht der Meinung, daß man heute noch jemandem ohne *jegliche* mathematischen Kenntnisse das Reifezeugnis zur Universität geben solle, aber man sollte das Ziel etwas weniger weit und hoch stecken und mehr als bisher in den Schularbeiten und beim Absolutorium Aufgaben geben, welche bei entsprechendem Fleiße auch ein für Mathematik nicht speziell begabter Schüler lösen kann. Es ist ein Unding, daß an einem *humanistischen* Gymnasium ein in allen anderen Fächern Vorzügliches leistender Schüler trotz alles Fleißes und saurer Arbeit an der Mathematik so gründlich scheitern kann, daß er nicht zum Absolutorium kommt. So lange die Mathematik aber nicht in dem angedeuteten Sinne Nebenfach wird, wird der „edle“ Wettstreit zwischen Mathematikern und Philologen auf Kosten der Gesundheit und des gründlichen Wissens unserer Schüler nicht aufhören, der Streit, wie ihn schon vor mehr als vier Jahrzehnten Eilers so anschaulich schilderte. Es fällt mir natürlich nicht ein, damit auf die Lehrer der Mathematik einen Stein werfen zu wollen: so, wie die Sachen jetzt liegen, sind ihnen die Hände gebunden. Mehr als einmal hörte ich die Klage, daß in der Mathematik das Ziel, besonders in den oberen Klassen, nur mit höchster Anspannung aller Kräfte und durch Auskaufen jeder Minute zu erreichen sei. Hier wäre es Sache der leitenden Behörde *endlich* einmal einzugreifen, in der Erkenntnis, daß manchmal weniger mehr ist. Geschieht dies nicht, so tritt an die Stelle eines festen, wohlerworbenen Besitzes unsicheres Wissen, an Stelle soliden Könnens unehrliches Tasten und an Stelle ruhigen Vorwärtsschreitens nervöses Hasten und ein Drill, der dem besonderen Zwecke dieses Faches ebenso zuwiderläuft, wie der Aufgabe jeglichen erziehenden Unterrichts, und Schule und Schüler um den besten Gewinn ihrer Arbeit betrügt. Nicht die Arbeit an sich macht nervös und veranlaßt Ueberbürdungsklagen, sondern das Hasten von einem Fache zum andern, das Gefühl, etwas leisten zu sollen, das man doch nicht ganz leisten kann: so beladen wir schon unsere Jugend mit dem Fluche der Unrast, welcher auf unserem ganzen modernen Leben lastet.

Aber noch in anderer Hinsicht wäre ein Systemwechsel im wohlverstandenen Interesse unserer Gymnasien entschieden zu wünschen. Eine Reihe von Lehrgegenständen wird in sogenannten *Fakultativstunden* gelehrt; es sind deren nicht wenige: Zeichnen von Tertia ab, Singen, Instrumentalmusik, Stenographie, Hebräisch, Englisch und Italienisch. Nun ist es ja sehr dankenswert, daß *besser begabten* Schülern Gelegenheit geboten wird, den Kreis ihrer Kenntnisse zu erweitern; nur möge man diese fakultativen Fächer auch sein lassen, was ihr Name besagt, und nicht durch kaum mißzuverstehenden, stets wiederholten Hinweis von maßgebender Stelle auf den schwachen Besuch dieses oder jenes Faches die Frequenz künstlich steigern, oder auch dies oder jenes Fach aus einem fakultativen tatsächlich zu einem obligatorischen machen. Ich mache mich ja einer Trivialität schuldig, wenn ich sage, die Rezeptivität und Tragfähigkeit des jugendlichen Gehirns hat ihre Grenzen, aber doch scheint es notwendig, hie und da

darauf hinzuweisen. Ich bin nicht der Meinung jenes von Gurlitt zitierten Rektors, „daß im Absolutorium auch die Stärksten zusammenbrechen", und auch „die bleichen, müden Gestalten, welche aus den Gymnasien schleichen", sind uns in Bayern wohl unbekannt; aber damit ist nicht gesagt, daß nicht des Guten in bester Absicht zu viel geschehe. Vor mir liegt der Jahresbericht eines bayer. Gymnasiums; danach beteiligten sich von den 33 Schülern der achten Klasse (II. I) 5 am Hebräischen, 16 am Englischen, 20 am Italienischen; eine stattliche Anzahl nahm außerdem am Zeichenunterricht teil, nicht wenige freiwillig-unfreiwillig am Singen, und wohl auch einige am Instrumentalunterricht. Das gibt mit den obligatorischen Fächern für manche Schüler 40 St. wöchentlich. Rechnen wir dazu die häusliche Vorbereitung, welche z. T. auch die Fakultativfächer erfordern, so kommt in der Tat eine Arbeitsleistung heraus, die man einem in der Entwickelung begriffenen jungen Mann nicht zumuten sollte; überdies ist natürlich eine solche überreich besetzte Tafel ein Mittel zu naschender Oberflächlichkeit zu verleiten, und schließlich ein sicheres Mittel, um Ueberdruß zu wecken. Da es dem Schüler tatsächlich nicht möglich ist, den Anforderungen zu genügen, da er in der Hochflut der ihm zuströmenden Aufgaben ertrinken müßte, wenn er Grund gewinnen wollte, schwimmt er eben auf der Oberfläche; und wer könnte ihm das billigerweise verdenken? Es ist keine erfreuliche Beobachtung, zu sehen, wie seit mehr denn 100 Jahren die erlesensten Geister sich bemüht haben, gegen die Ueberschätzung des Vielwissens anzukämpfen, ohne doch irgendwelchen dauernden Erfolg zu erzielen. Herder klagt über „die unermeßliche Luxurie der Wissenschaften". „Ihre fast unübersehbare Vermehrung", sagt er, „hat uns zu Sklaven des Wissens gemacht, oft ohne alle Selbstbildung". K. L. Roth spricht mit wahrem Ingrimm von dem „encyklopädischen Treiben und Jagen des gebildeten Demos", dem keine Schulgesetzgebung ein Ziel setzen könne. Ebenso kommt Wiese immer wieder auf die Gefahren und Nachteile des Vielerlei unserer Lehrpläne zurück, das jeglichen erziehenden Unterricht unmöglich macht; auch Schrader, der mir manchmal fast zu sänftiglich verfährt gegenüber dem Streben, unsere Gymnasien zu Allerweltsbildungsstätten zu machen, läßt doch keinen Zweifel darüber, „daß der Unterrichtsstoff möglichst beschränkt werden müsse". Theobald Ziegler erkärt, daß in dem „schier uferlosen Vielerlei und der Anforderung, immer neuen Stoff in den Kreis des Unterrichts aufzunehmen, die Gefahr der Ueberbürdung liege". Und was ist der Erfolg von dem allen? In Bayern haben wir in den letzten Dezennien zu den alten Fächern zwei neue obligatorische bekommen, Zeichnen in Quinta und Quarta und Naturkunde in Sexta bis Obertertia; dazu noch zwei neue Fakultativfächer, Englisch und Italienisch, und durch nicht mißzuverstehende Winke wurden zwei Fakultativfächer, Singen und Stenographie, in der Tat zu obligatorischen, anderen wurden und werden auf dieselbe Weise Leute zugeführt, die man besser direkt fernhalten sollte. Man hat damit einen abschüssigen Weg beschritten, der in seinem letzten Ziel unfehlbar zu einer schweren Schädigung des Ansehens unserer Gymnasien führen muß, z. T. schon dazu geführt hat. Denn es ist kein Zweifel, daß die berechtigten Klagen über die Oberflächlichkeit des Wissens und der Arbeitsweise unserer Abiturienten nicht zuletzt auf diese alles verwüstende Hochflut von Lehrgegenständen zurückzuführen ist. Es muß verlangt werden, daß nur den gut begabten Schülern der Besuch eines sprachlichen Fakultativfaches gestattet werde, und es darf nur den am besten Begabten der Besuch zweier solcher Fächer erlaubt werden. Im Prinzip geschieht das ja wohl schon, tatsächlich wird aber dieses Prinzip gar zu oft durchbrochen, und das wird nicht anders werden, so lange man von maßgebender Stelle uns durchfühlen läßt, daß Gymnasium und Rektor auch auf Grund des Besuches der Fakultativstunden eingeschätzt und gewertet werden. Ferner sollte nicht nur verlangt, sondern auch durchgeführt werden, daß in der Naturkunde, der Musik,

dem Zeichnen und der Stenographie keinerlei Hausaufgaben gegeben und daß in den übrigen Fakultativfächern dieselben auf das allernotwendigste Maß beschränkt werden. Endlich sollte man mit aller Strenge den Grundsatz festhalten, daß allemal in erster Linie die Arbeiten für die obligatorischen Lehrgegenstände kommen, und daß kein im übrigen fleißiger, strebsamer Schüler gestraft oder in seiner Fleißesnote herabgesetzt werden darf, wenn es ihm nachweislich unmöglich war neben den wichtigeren Arbeiten auch noch die Hausaufgaben für das Fakultativfach zu erledigen. Halten wir darauf, daß nur die Gutbegabten an solchen Fächern sich beteiligen dürfen, so werden dadurch Konflikte in dieser Beziehung am sichersten vermieden werden.

Wenn nun, wie ich glaube, auf dem angegebenen Wege der zunehmenden Oberflächlichkeit des Wissens, mit der ja nur zu leicht auch eine solche des Charakters verbunden ist, ziemlich abgeholfen werden könnte, so bin ich doch nicht optimistisch genug, anzunehmen, daß damit auch allen Klagen wegen Ueberbürdung vorgebeugt werden würde. Der Ursachen, welche unter Umständen zu Ueberbürdung führen können, sind zu viele, sie entziehen sich z. T. zu sehr dem Auge und der Macht auch der wachsamsten Schulleitung, als daß sie alle durch Reskripte beseitigt werden könnten. Die immer straffer werdende, militärische Organisation unseres Schulwesens, der zunehmende Bureaukratismus, das alles nivellierende, verflachende Schematisieren, alles das führt leicht eine Ueberbürdungsgefahr herbei, und nicht nur für unsere Schüler. Es wird hierdurch in Verbindung mit dem, übrigens auch nicht ganz einwandfreien, Qualifikationswesen eine Nervosität in die Arbeit der Schulen hineingetragen, eine Aengstlichkeit, ein wetteiferndes Hasten zum Ziel, das man sich lieber zu hoch als zu niedrig steckt, ein gewaltsamer Drill, unter dem unsere Jugend nicht selten zu leiden hat. Wenn irgend ein Beruf, so fordert der unsere Ruhe, Sicherheit, Selbstvertrauen; wenn irgend ein Amt, so verlangt das unsere Stetigkeit, gleichmäßigen Fortgang der Arbeit; woher sollte aber diese Ruhe, dieses innere und äußere Gleichmaß, diese Stetigkeit kommen in unserer schreibseligen, papierenen Zeit, wo eine Verordnung die andere jagt, eine Inspektion die andere ablöst und den geordneten Gang des Unterrichts störend unterbricht. Wir in Bayern sind ja da noch verhältnismäßig gut daran, doch scheut man sich schier, das auszusprechen.

Dazu kommt nun noch das unselige, stets weitere Kreise ziehende Berechtigungswesen, das uns eine Unsumme unbrauchbarer Elemente zuführt. Es ist erstaunlich, daß sich unter unseren Fachgenossen noch immer solch unverbesserliche Idealisten finden, welche von der Ausdehnung des Berechtigungswesens eine Hebung des allgemeinen Bildungsniveaus erhoffen und am liebsten hinausgingen an die Hecken und Zäune, auf daß ihr Haus voll werde. Jedenfalls sind die Leute, deren einziges Interesse die Jagd nach dem Berechtigungsschein ist, in erster Linie diejenigen, welche auf die Leistungen unserer Gymnasien drücken und uns zwingen, immer bescheidener in unseren Ansprüchen zu werden. Dagegen gibt es nur ein Mittel: unerbittliche Strenge im Zurückweisen ungeeigneter Elemente a limine und bei den Versetzungen besonders aus den untersten Klassen; dazu sind wir durch unsere Schulordnung nicht nur berechtigt, sondern verpflichtet. Roth behauptet zwar in seiner etwas stark sarkastischen Weise: „Es gibt meines Wissens keine Lehreinrichtung in Deutschland, deren Sinn nicht wäre, daß man den Pelz waschen solle, ohne ihn naß zu machen", und es wäre ja wohl wünschenswert, daß die vorgesetzten Stellen etwas weniger prononciert und gewissenhaft alljährlich Statistik führten über die Zahl der Repetenten jeder Klasse: ängstliche Gemüter kommen dadurch nur zu leicht zur Meinung, daß auch die Bestimmung: „Mit unerbittlicher Strenge sind Untaugliche vom Vorrücken zurückzuhalten", nicht ganz ernst zu nehmen sei. Von der Zentrale aus lassen sich solche Dinge nicht übersehen, man überlasse sie da-

her getrost den Rektoren. Ich meine, mit dieser Bestimmung über das Vorrücken können wir es gar nicht ernst genug nehmen, wenn unsere humanistischen Gymnasien ihren alten Ruf wieder gewinnen wollen. Videant consules!

In der Tat, es kann viel geschehen, ohne tief eingreifende Aenderungen, um vorhandenen Mißständen abzuhelfen, viel von der Schulleitung, viel von uns Lehrenden. In letzterer Beziehung möchte ich noch vor einer Gefahr warnen, der Ueberschätzung irgendwelcher Universalmethode. Ich meine, vor lauter Suchen nach der besten Methode und allzu eifrigem Theoretisieren hat man allmählich den richtigen Maßstab für das dem Kindes- und Jünglingsalter Angemessene verloren und erschwert den Knaben das Lernen, statt es denselben zu erleichtern. Ueber dem Streben, nichts den Knaben lernen zu lassen, was er nicht nach allen Seiten, in allen seinen Beziehungen erkannt und erfaßt hat, alles auf streng wissenschaftlichem Wege den Schülern darzubieten, kommt man nicht dazu, den Lehrstoff in der Schule dem Gedächtnisse fest einzuprägen, und so bleibt diese Aufgabe oft genug der häuslichen Vorbereitung. Ziegler geht ja wohl etwas zu weit, hat aber in der Hauptsache doch recht, wenn er sagt: „Mit der unsäglich ledernen und auf die Dauer immer unfruchtbarer gewordenen Pädagogik Herbarts muß endlich aufgeräumt, von ihr muß Theorie und Praxis frei gemacht werden. Sie liegt als Alp und Hemmschuh auf der Entwicklung von Theorie und Praxis." Die Uebertreibung ihrer Bedeutung für die Praxis gefährdet den Erfolg der Arbeit des Lehrers.

Ich kehre zurück zu den Gedanken, von denen ich ausging. Ich meine, es kann nicht fehlen, daß sich über kurz oder lang wieder Klagen wegen Ueberbürdung unserer Gymnasiasten erheben, noch bedenklicher aber erscheint es, daß oft die Behauptung auftritt, unsere Gymnasien leisteten nicht, was sie versprächen und leisten sollten. Sollen wir solche Vorwürfe als unberechtigt einfach ignorieren, oder sollen wir sie auf ihre Berechtigung prüfen? Ich meine, wir brauchen uns davor nicht zu scheuen und haben die Pflicht, etwa vorhandene Schäden nicht zu verhehlen und nicht weiterfressen zu lassen. Unsere Gymnasien und unser Gymnasiallehrerstand leisten, was sie unter den obwaltenden Verhältnissen leisten können. Daß aber die Verhältnisse, wie sie nun einmal liegen, ideal und in keiner Weise verbesserungsbedürftig seien, das kann niemand behaupten, der sie aus Erfahrung kennt. Hier gilt es eingreifen, damit unser deutsches Gymnasium seinen alten Ruhm behaupte. Videant consules!

Zum Schlusse aber sei mir noch ein offenes Wort an die Eltern erlaubt. Wenn das Gymnasium sein Ziel erreichen soll ohne Ueberbürdung der Schüler, dann hat es dazu vor allem die Mitarbeit des Hauses nötig. Unsere Zeit mit ihren tausenden von Zerstreuungen und Verlockungen erschwert die Arbeit an dem Geiste der heranwachsenden Jugend in hohem Maße. Möchte das Haus energisch dazu mithelfen, die Jugend von vorzeitigen Genüssen und Zerstreuungen fernzuhalten und sie die Pflicht und den Segen ernster Arbeit erkennen und schätzen zu lehren! Möchte man sich vor allem auch hüten, in Gegenwart der Söhne über den Wert und Unwert des einen oder anderen Bildungsweges zu sprechen, oder gar die treue Arbeit der Lehrer geringschätzig zu beurteilen! Der Knaben Unfleiß und Unlust zu arbeiten, ihr passiver Widerstand gegenüber den Anordnungen der Schule, sie sind oft nichts als Folgen des unpädagogischen Verhaltens der Eltern. Wenn der Knabe immer wieder hört, Lateinisch und Griechisch sei eigentlich zu nichts nütze, die Schule verbittere der Jugend die schönste Zeit des Lebens, die Lehrer verstünden nicht die Schüler nach ihrer Eigenart zu behandeln, und was sonst noch die Weisheit von der Gasse lehrt, was Wunder, wenn er sich als Märtyrer fühlt und aus dem aktiven in den passiven Zustand übergeht. Dann mache man aber auch die Schule nicht für Mißerfolge verantwortlich!

Erlangen, Dezember 1903. Sigmund von Raumer.

Zu der Überbürdung und einigen anderen Schulfragen.

Da Kollege von Raumer mir ausdrücklich erklärt hat, daß es ihm sehr angenehm sein würde, wenn ich im Anschlusse an seine Darlegung über meine Erfahrungen bezüglich der von ihm besprochenen Punkte berichten wolle, so mögen hier wenigstens ein paar Bemerkungen dieser Art folgen.

Ich habe im vorigen Heft S. 66 fg. bereits Mitteilungen über Elternkonferenzen gemacht, die ich im Jahr 1883 veranstaltete und in denen besonders auch die Überbürdungsfrage Gegenstand der Verhandlung war. Ich durfte berichten, daß den Angaben, die ich den zahlreich Erschienenen auf Grund meiner Erhebungen bezüglich der häuslichen Arbeitszeit der Schüler machte, und meiner darauf beruhenden Überzeugung, keine der verschiedenen Klassen könne bei uns überbürdet genannt werden, von keiner Seite widersprochen wurde, ja daß von den verschiedensten Seiten ausdrücklich anerkannt wurde, es finde durchaus keine Überlastung statt, daß sogar einige der Anwesenden erklärten, die Schüler seien zu wenig angestrengt, und daß zugleich von einem Universitätsprofessor in ernsten Worten auf die entsittlichende Wirkung hingewiesen wurde, die von den zur Mode gewordenen Überbürdungsklagen auf die Jugend zum großen Teil geübt werde. Ich teilte ferner mit, daß als nach der in einem Heidelberger Blatt erfolgten Veröffentlichung des Protokolls dieser Verhandlungen auswärtige Zeitungsschreiber die Richtigkeit der Berichte in Zweifel zogen und speziell die Überlastung der Schüler höherer Unterrichtsanstalten als ein zweifellos allverbreitetes Unheil hinstellten, — daß da eine Reihe angesehener Bürger unserer Stadt mit Namensunterschrift die völlige Übereinstimmung der Publikation mit dem tatsächlichen Hergang erklärten.

Es fragt nun vielleicht Kollege von Raumer oder ein Anderer, der dies liest, ob meine Erfahrungen in der Überbürdungsfrage immer so durchaus negativ gewesen, ob mir als Anstaltsleiter nie Überbürdungsfälle zu Gesicht oder doch zu Ohren gekommen seien. Darauf hätte ich zu antworten, daß mir natürlich nicht Fälle unbekannt geblieben sind, wo einzelne Schüler aus individuellen Gründen nicht leisten konnten, was von ihren Kameraden ohne Schwierigkeit geleistet wurde, und wo die Eltern zumteil erst sehr allmählich sich überzeugten, daß die Schuld nicht an der Schule, sondern an der Fähigkeit des Schülers lag. Solche Fälle sind geradezu naturgemäß und werden an keiner Schule je fehlen. Ferner ist mir, wie sicher gleichfalls allen meinen Kollegen, vorgekommen, daß junge Lehrer sich im Maße der gestellten Aufgaben stark vergriffen oder daß andere (jüngere und ältere) zwar Aufgaben stellten, die dem Umfang nach durchaus in den füglichen Grenzen blieben, daß sie aber in einem Grade Exaktheit der Leistungen forderten, welcher eifrige Schüler zu übermäßigen Anstrengungen veranlaßte, oder daß die Quantität der einzelnen Aufgaben nicht zu groß war, daß aber das Zusammentreffen der verschiedenen Anforderungen ein Zuviel ergab, ein Fall, der besonders leicht eintritt, wenn eine größere Zahl von Lehrern am Unterricht einer Klasse beteiligt ist, und wenn dieselben von großem Eifer für ihr Fach erfüllt sind. Aber über alle diese Erscheinungen kann man doch Herr werden, vor allem durch Aufstellung von genau detaillierten Arbeitsplänen am Anfang jedes Semesters und durch wiederholte auf Ausführung derselben gerichtete Kontrolle, die allerdings hinzukommen muß und die nach meiner Erfahrung am besten durch eine ins Detail gehende Einzelbefragung einer Reihe von Schülern vorgenommen wird, welche als fleißig, wahrheitsliebend und nur mittelmäßig begabt gelten dürfen.

Ich will aber noch davon berichten, daß mir vor etwa 10 Jahren abweichend von den Äußerungen in den erwähnten Konferenzen aus dem Munde einzelner Väter die Behauptung entgegentrat, die Anforderungen, die an die Heidelberger Gymnasiasten in verschiedenen Fächern, besonders in den alten Sprachen und der Mathematik, gestellt würden, seien doch zu hoch, die Schüler hätten es anderwärts sehr viel leichter. Dies veranlaßte mich zu einer genauen Vergleichung der Höhe der damaligen Leistungen

speziell im Lateinischen, Griechischen und der Mathematik mit dem, was im Jahr der Elternkonferenzen gefordert und geleistet worden war, eine Vergleichung, die mir durch die Aufbewahrung aller Prüfungsarbeiten ermöglicht wurde und die zu dem Ergebnis führte, daß 10 Jahre vorher die Aufgaben erheblich schwerer waren und die Leistungen entschieden höher standen. Der Grund für die Klagen einiger Väter lag also jedenfalls nicht in einer Steigerung der an die Schüler gestellten Anforderungen. Sie beruhte auf der illusorischen oder nicht illusorischen Ansicht von den minderen Ansprüchen, die andere Schulen machten, und auf der Steigerung der Ansprüche an Erleichterung der Jugend, einer Erscheinung, die geradezu epidemisch geworden ist und durch die sich die höheren Schulen meines Erachtens vielfach zum Schaden ihrer Zöglinge und des gemeinen Wohls stark in ihrem Betriebe haben beeinflussen lassen, der sie vielmehr stets mit dem Bewußtsein entgegentreten müßten, daß eine ihrer wichtigsten Aufgaben auch die ist, die ihr anvertraute Jugend zur Ertragung geistiger Anstrengungen zu erziehen.[1] Es ergab sich mir aber noch ein dritter Grund für die erwähnten Klagen (neben denen ich übrigens häufig, wie früher, die Versicherung der Abwesenheit jeder Überbürdung, ja nicht selten die der „Unterbürdung" erhielt). Der dritte Grund erhellte aus der Vergleichung der früheren und der späteren Versetzungspraxis. Die badische Oberschulbehörde hat einmal verfügt, daß die Zahl der aus einer Klasse nicht versetzten Schüler nicht mehr als ein Drittel betragen dürfe. An der Heidelberger Anstalt aber war seit einer Reihe von Jahren, während früher strenger verfahren worden war, nicht nur niemals ein Drittel sitzen geblieben, sondern durchschnittlich bloß ein Zehntel, manchmal noch weniger, ja hier und da hatte es möglich geschienen, eine ganze Klasse zu promovieren. Kurz, man war in dieser Richtung zu milde verfahren, und Folge davon war jetzt die tatsächliche Überanstrengung einer Anzahl von Individuen, die den Anforderungen der höheren Klasse nicht gewachsen waren. Eine Rückkehr zu strengerem Verfahren wurde als notwendig erkannt.

Aus Vorstehendem ist ersichtlich, daß ich in zwei wichtigen Punkten mit Kollegen von Raumer übereinstimme, in der Forderung eines unnachsichtigen Zurückhaltens von Schülern, von denen man nicht mit einiger Sicherheit annehmen kann, daß sie den Anforderungen der höheren Klasse gewachsen sein werden, und in der Abweisung der allgemeinen Schauerbilder, die man bisweilen von Überanstrengung und Ermattung der deutschen Gymnasiasten zu entwerfen liebt und die auf Sachkundige geradezu einen erheiternden Eindruck machen müssen. Der von L. Gurlitt zitierte Ausspruch eines Rektors, daß „im Absolutorium auch die Stärksten zusammenbrechen", ist mir nur dann verständlich, wenn die Stärksten vorher durchaus nicht gelernt haben, was sie sollten, und trifft in seiner Allgemeinheit sicher ebenso wenig für Preußen, Sachsen, Württemberg wie für Bayern zu. Aus Autopsie kann ich jedenfalls versichern, daß das Diktum auf die vielen Absolutorien, die ich an dem mir unterstellten Gymnasium und den anderen badischen erlebt habe, wie die Faust aufs Auge paßt und daß die vielen in Heidelberg zur Reife Gelangten, mit denen ich kurze Zeit vor der schriftlichen Prüfung, manchmal auch noch zwischen dem schriftlichen und mündlichen Examen einen anstrengenden Tagesausflug gemacht habe und die re bene gesta eine öffentliche Aufführung

1) Es mag nebenbei bemerkt werden, daß die verkehrte Erleichterungssucht (die, soweit sie sich auf den Gymnasialunterricht bezieht, stark mit dem Schreien über den unheilvollen Zudrang zu den gelehrten Berufsarten kontrastiert) keineswegs bloß in Deutschland grassiert, sondern in allen Kulturländern, von deren Unterrichtsbetrieb ich durch eigene Anschauung oder Mitteilungen Kenntnis habe. Sehr belehrend war für mich in dieser Hinsicht besonders ein Erfahrungsaustausch in einer pädagogischen Besprechung, an der Studierende der Heidelberger Universität aus verschiedenen Ländern teilnahmen. Ich empfing dabei recht ähnlich lautende Berichte über den Norden und Süden, Osten und Westen Europas und hatte zugleich Gelegenheit, mir die ausländischen Bezeichnungen für Ueberbürdung zu sammeln.

für den Schlußakt vorbereiteten, die Zitierung der obigen Phrase mit starkem Gelächter aufnehmen würden.

Doch Prof. von Raumer hält noch zwei andere Maßnahmen außer der Strenge in der Versetzungspraxis für notwendig, um die Gefahr einer Überbürdung zu vermeiden Er verlangt die Wiederherstellung des vielfach vergessenen Unterschiedes von Haupt- und Nebenfächern und der Verschiedenheit der von diesen und der von jenen zu stellenden Anforderungen, und er trifft auch damit zweifellos einen öfter vorkommenden Mißstand: das sogenannte „Recht der Fächer" hat nicht selten zu praktischen Konsequenzen geführt, die das Recht der Jugend hintenansetzten, besonders da, wo die verschiedenen Lehrgegenstände einer größeren Anzahl verschiedener Lehrer zugewiesen waren, die das Recht ihres Faches mit ihrem persönlichen Recht identifizierten. Indes wenn der Nürnberger Kollege die Mathematik unter die Nebenfächer setzt, kann ich ihm nicht zustimmen, und zwar ebenso wegen der formalbildenden Kraft dieses Fachs als weil mir die Betonung desselben durch die Aufgabe des Gymnasiums gefordert erscheint, seinen Schülern eine feste Grundlage für das Studium aller an den Universitäten gelehrten Wissenschaften zu geben. Ich möchte Kollegen v. R. daran erinnern, daß ein Mann, der in energischster Weise für Konzentration des Gymnasialunterrichtes auf die Hauptfächer gekämpft hat und dem das bayerische humanistische Schulwesen ungemein viel verdankt, die Mathematik neben die beiden klassischen Sprachen als Hauptfach gestellt hat, Friedrich von Thiersch. Findet sich doch z. B. in seinem Buch über gelehrte Schulen die Stelle: „Mathematische und klassische Studien sind und bleiben einmal die alte, unerschütterliche Grundlage der gelehrten Schulen, unvergänglich wie die gelehrte Bildung selbst und wie die höhere Bildung im allgemeinen, welche von der gelehrten getragen wird. Je mehr in dem einen und dem anderen Felde geleistet wird, desto besser!" Ich möchte ferner darauf hinweisen, daß Heinrich von Treitschke in seinem vortrefflichen, lange nicht genug beachteten Aufsatz über „die Zukunft des deutschen Gymnasiums" dem klassischen Unterricht die erste, aber der Mathematik die zweite Stelle im Lehrplan des Gymnasiums anweist. Wenn in Bayern von Mathematiklehrern mehrfach geklagt wird, wie wir oben lesen, daß in ihrem Fach das Ziel, besonders in den oberen Klassen, nur mit höchster Anspannung aller Kräfte und durch Auskaufen jeder Minute zu erreichen sei, und wenn dort noch oft die Erfahrung gemacht wird, daß nicht speziell für die Mathematik befähigte Schüler in diesem Lehrgegenstand bei trefflichen sonstigen Leistungen zurückbleiben, so scheint mir die Ursache davon, soweit ich aus der Entfernung urteilen kann, in dem geringen Stundenmaß zu liegen, das dem Fach an den bayerischen Gymnasien ausgesetzt ist: denn während anderwärts in Deutschland 4 St. für Mathematik allein das gewöhnliche Maß in den oberen Klassen ist, sind ihr in Bayern zusammen mit der Physik in Obersekunda und Unterprima nur 5, in Oberprima nur 4 Stunden zugewiesen.[1]) Die Mei-

1) Auch noch ein anderes Fach hat an den bayerischen Gymnasien auffallend wenig Stunden im Vergleich zu den anderen deutschen humanistischen Anstalten, das Französische, und es ist hier nicht bloß von den Fachlehrern für eine Vermehrung gesprochen worden, die ja bei der ungewöhnlich geringen Gesamtstundenzahl in den bayerischen Gymnasialklassen ohne Schwierigkeit ausführbar erscheint. Doch will ich die Bemerkung nicht unterdrücken, daß meines Erachtens das Französische, wenn es erst nach dem Lateinischen und Griechischen, wie in Bayern, begonnen wird, wesentlich weniger Stunden zur Erreichung guter Ziele nötig hat, als wenn es vor dem Griechischen oder gar, wie in den Reformschulen, vor dem Latein begonnen wird. Diese Ansicht gründet sich bei mir auf die Vergleichung von französischen Abiturientenarbeiten in Bayern mit dem, was in anderen deutschen Staaten die Oberprimaner im schriftlichen Gebrauch des Französischen leisten, ferner auf die guten Resultate des französischen Unterrichts am Züricher Gymnasium, wo die moderne Fremdsprache gleichfalls erst nach den beiden antiken begonnen wird; auch ist meine Ueberzeugung durch die Klagen gekräftigt worden, die über die Ergebnisse des französischen Unterrichts in den obersten Klassen der Reformrealgymnasien auf der Kasseler Konferenz vernommen worden sind.

nung, daß sich höhere Leistungen in der Mathematik an derselben Anstalt nicht wohl mit solchen in den klassischen Sprachen vereinigen lassen, wird auch klar durch die Praxis mehrerer deutscher Anstalten widerlegt, die durch die Ergebnisse ihres klassischen Unterrichts mit Recht berühmt sind, ich denke an Schulpforte und die sächsischen Fürstenschulen.

Ein drittes Mittel, um der Überbürdungsgefahr zu entgehen, erblickt v. R. darin, wenn die Leiter und Lehrer der Gymnasien in Bezug auf Beteiligung der Schüler an den fakultativen Fächern eher zurückhaltend als antreibend wirken, wenn z. B nur den gut begabten Schülern der Besuch eines sprachlichen Fakultativfaches (des Englischen oder Italienischen) gestattet wird. Und auch hier hat unser Kollege offenbar einen wunden Punkt berührt. Eine Beteiligung an Freifächern, wie er sie schildert, übersteigt das richtige Maß. Doch möchte ich diesen Punkt nicht verlassen, ohne zu sagen, daß ich zwar von der früher gehegten Idee der Verpflichtung aller Gymnasiasten zum Englischen abgekommen bin, obgleich es an nicht wenigen Gymnasien Norddeutschlands ohne Überbürdung der Schüler obligatorisch ist, und obwohl nach meiner eigenen Schülererfahrung auf einem recht strengen norddeutschen Gymnasium fast alle Primaner an dem fakultativen Englisch ohne Überanstrengung teilnahmen, — daß es aber dauernd auch mir sehr wünschenswert erscheint, wenn möglichst viele Gymnasiasten sich am Englischen beteiligen, und daß ich nach dieser Richtung eine Anregung der Schüler, die übrigens am wirksamsten durch die Gewinnung einer anregenden, tüchtigen Lehrkraft für das Fach geschieht, allerdings für zweckmäßig halte.[1])

---

1) Die jüngste Verhandlung über Schülerüberbürdung fand auf dem „I. Internationalen Kongreß für Schulhygiene" in Nürnberg statt und bestätigt die vom Kollegen v. Raumer ausgesprochene Meinung, daß das verkehrte Ueberbürdungspoltern noch nicht zu Ende sei. Indem wir uns vorbehalten, auf die dortigen Vorträge und Vota eventuell nach Drucklegung der Protokolle zurückzukommen, wollen wir hier nur, was aus Zeitungsnachrichten hervorgeht, kurz zusammenfassen.

In der Sektion für Hygiene des Unterrichts sprach Dr. Benda-Berlin (der Verfasser der 1900 erschienenen Broschüre „Nervenhygiene und Schule") über das Maß der Lehraufgaben und Lehrziele an den höheren Unterrichtsanstalten. Nach seiner Ansicht lassen die gegenwärtigen Anforderungen der Schule für eine gesundheitliche Lebensweise der Schüler keinen Raum. Für die Mehrheit der Klasse erklärte er das Niveau der Lehrziele als viel zu hoch. Besonders vor den Prüfungen dehne sich die Arbeitszeit ins Ungemessene aus, so daß die Abschaffung der Examina sehr wünschenswert sei. Für die Minderbegabten sollten Hilfsklassen geschaffen werden. Die körperliche Ausbildung müsse als gleichwertig neben die geistige gestellt werden. Wir hören hier also denselben radikalen Ton, der gegenwärtig noch von vielen Medizinern trotz entschiedenen Widerspruchs anderer Aerzte angeschlagen wird.

Dem ersten Redner sekundierte Prof. Dr. Schwend von Stuttgart, über dessen sonstige reformerische Aeußerungen unsere Leser unten S. 101 Einiges finden können. Er erklärte gleichfalls, daß der gegenwärtige Unterricht an unseren höheren Lehranstalten mit einer Ueberanstrengung der Schüler verbunden sei, und wandte sich besonders gegen das heutige Prüfungssystem, den übertriebenen Sprach- und Mathematikunterricht, sowie die Methode des Religionsunterrichts.

Sodann sprach über die Hausaufgaben an unseren höheren Schulen Dr. Jäger, — wie gemeldet wird, aus Schwäbisch-Hall, also wohl nicht der unseres Wissens noch immer in Stuttgart lebende Seelenentdecker und Normalkleidungserfinder Gustav Jäger (obgleich die in Nürnberg von „Dr. Jäger" getanen Aussprüche durchaus zu Gustav Jägers Expektorationen über Hausaufgaben stimmen), sondern etwa dessen Sohn, von dem wir durch Kollegen Hirzel (unten S. 100) erfahren, daß er in ein Kompagniegeschäft mit dem Vater für Entbürdungsartikel eingetreten ist. Nun, dieser Jäger-Sohn oder Jäger-Vater bezeichnete in der Nürnberger Versammlung die Hausaufgaben als eine Gefährdung der gesundheitsgemäßen Entwicklung unserer Jugend. Die auf ihr liegende Arbeitslast raube der Jugend den zu ihrer Erholung notwendigen Feierabend. Die Hausaufgaben seien besonders deshalb schädlich, weil sie dem Schüler von einem Tage zum anderen eine Sorge aufbürden und ihn so unter einem seelischen Druck halten. Seine Schlußfolgerung lautete: entweder solle man 1. die Hausaufgaben

In zwei Punkten scheint mir unser Erlanger Kollege zu schwarz zu sehen. Erstens in Bezug auf die gegenwärtigen griechischen Leistungen der deutschen Gymnasiasten. Die lateinischen sind ja zumteil erheblich zurückgegangen; aber im griechischen Unterricht sind gegen die Mitte des verflossenen Jahrhunderts, soweit ich die Entwickelung zu übersehen vermag, die bedeutendsten Fortschritte gemacht. Auf einem preußischen Gymnasium erzogen, das als hervorragend in der Pflege der klassischen Sprachen galt, muß ich doch sagen, daß, was wir dort in der Oberprima und beim Abiturientenexamen im Griechischen zu leisten hatten, entschieden zurücksteht gegen die von mir während fast 30 Jahre beobachteten Leistungen badischer Oberprimaner. Ich möchte Kollegen v. R. bitten, einmal von den an verschiedenen Gymnasien Badens gefertigten griechischen Abiturientenarbeiten, die ich im Jahrgang 1893 unserer Zeitschrift S. 132—138 bei Besprechung der Wilamowitzischen Göttinger Rektoratsrede habe abdrucken lassen, und von den anderen dort gemachten Mitteilungen über die griechischen Leistungen unserer Oberprimaner Kenntnis zu nehmen. Ich glaube, daß man diesen Unterrichtsergebnissen gegenüber ganz wohl den Ausdruck gebrauchen kann, soweit er überhaupt auf Gymnasiasten anwendbar ist: „Sie haben Griechisch gelernt." Und was die oft, besonders auch von gegnerischer Seite gehörte Bemerkung betrifft, daß unsere Gymnasiasten mit Ausnahme der klassischen Philologen später keinen griechischen Autor mehr in die Hand nehmen, so hat das zum großen Teil seine gute Begründung in den Anforderungen, welche die späteren Fachstudien an die jungen Männer stellen, in den neuen Interessen sehr verschiedener Art, die an den Studenten herantreten, und in dem dann bei den Meisten ziemlich rasch eintretenden Vergessen des zu bequemer Lektüre notwendigen sprachlichen Einzelwissens. Übrigens fehlt jenes Zurhandnehmen auch bei der jüngsten Generation keineswegs ganz. Ich kann erwähnen, daß als ich vor wenigen Semestern mit Studierenden kursorische Lektüre des Platonischen Staates trieb, sich daran außer Philologen ein Theologe, ein Jurist und ein Chemiker beteiligten; und aus der jüngsten Zeit weiß ich von einem Juristen, der durch Dieterichs Vorlesungen über Aristophanes

---

ganz beseitigen, sie im Pensum der Schulstunden aufteilen und so eine reinliche Scheidung von Schule und Haus vollziehen; oder 2. sie dadurch in unschädliche Grenzen zwingen, daß nur der Memorierstoff dazu verwendet werden dürfe. Auf keinen Fall sollte für die unter 14 Jahre alten Schüler die tägliche Gesamtarbeitszeit mehr als 6, für ältere mehr als 7 Stunden betragen.

Einen anderen Ton schlugen die beiden nachfolgenden Redner an. Der gegenwärtige Inspizient des höheren Schulwesens in Hamburg, Prof. Dr. Brütt, wandte sich gegen die nach seiner Meinung zu weit gehenden Forderungen der Schulhygieniker in Bezug auf die Entlastung der Lehrpläne und erklärte, die Ueberbürdung sei keine Tatsache, sondern eine offene Frage, womit er ja wohl das (unzweifelhaft richtige) Urteil aussprechen wollte, daß die Frage, ob Schülerüberanstrengung vorhanden sei, durchaus nicht generell beantwortet werden könne, sondern daß die Antwort je nach der großen Verschiedenheit der einzelnen Fälle verschieden ausfallen müsse.

Endlich ergriff Gymnasialdirektor Dr. Hergel von Aussig das Wort, der die Klagen über die Schülerüberbürdung als Folge der geänderten gesellschaftlichen Verhältnisse bezeichnete. Das nimmer rastende Wettrennen auf allen Gebieten nach materiellem Gewinn habe einen beschränkt praktischen Sinn erzeugt, der zum Realismus dränge und eine ideale Lebensauffassung verschwinden lasse. Aus diesem Grunde fehle es an dem richtigen Verständnis des Wertes oder Unwertes der einzelnen Schulgattungen. Auch auf die Schüler selbst übten die heutigen Gesellschafts-, Familien- und Schulverhältnisse einen ungünstigen Einfluß aus. Seine Schlußsätze lauteten: 1. Die Ueberbürdung der Jugend ist tatsächlich bei weitem nicht in so hohem Maße vorhanden, als vielfach behauptet wird. 2. Die Schuld der tatsächlichen Ueberbürdung trifft weit weniger die Schule, als die anderen Erziehungsfaktoren, Familie und Leben.

Sehr angemessen erscheint es uns angesichts der verkehrten Ansichten, die jetzt bezüglich der an die Schüler zu stellenden Anforderungen fortwährend durch öffentliche Verhandlungen und durch die Presse im Publikum verbreitet werden, daß der württembergische Gymnasiallehrerverein die Frage der Hausaufgaben auf das Programm seiner diesjährigen, am 7. Mai in Stuttgart stattfindenden Landesversammlung gesetzt hat.

angeregt alle Stücke des Komikers in der Ursprache durcharbeitete. Wer aber nach seinen Schultagen tatsächlich das Original von keinem griechischen Klassiker mehr in die Hand genommen hat, nun der hat mit der einst auf Sprachkenntnis gegründeten Autopsie bedeutender Stücke der hellenischen Weltliteratur etwas gewonnen, das ihm dadurch wahrlich nicht verloren geht, daß er diese Reise nach Griechenland später nicht wiederholt: der Ausdruck lebhafter Freude darüber, was man da einstmals geschaut, kann nicht selten auch aus dem Munde Solcher gehört werden, die nicht den Vorteil anregender Periegeten hierbei gehabt haben. (Auch werden die, welche früher griechische Schriftsteller im Original kennen gelernt, wenn sie etwa später andere Werke derselben in Übersetzung lesen, dies mit viel mehr Verständnis tun, als die, denen autoptische Kenntnis ganz abgeht, gleichwie der, welcher Teile eines fremden Landes bereist hat, sich durch Reisebeschreibungen viel leichter ein klares Bild von nicht besuchten Gegenden desselben machen kann.)

Das Zweite aber, über das unser Erlanger Kollege m. E. zu ungünstig denkt, ist der Stand der Gewandtheit im schriftlichen Gebrauch der Muttersprache bei den heutigen Gymnasiasten im Gegensatz zu früherer Zeit. Wäre sie wirklich im Allgemeinen so viel geringer geworden, wie man bisweilen hört, so müßte man daraus auch einen üblen Rückschluß ziehen auf die Zweckmäßigkeit dessen, was zur Hebung des speziell der Muttersprache und der deutschen Literatur gewidmeten Unterrichts in den letzten Jahrzehnten geschehen ist; man würde dann am Ende besser tun, zu früherer Praxis zurückzukehren. Doch so steht es wohl sicher nicht. Hat man je Gelegenheit gehabt und genommen, umfänglichere Vergleiche anzustellen zwischen deutschen Aufsätzen von mittelguten Primanern um die Mitte des verflossenen Jahrhunderts und von solchen der Gegenwart? Soweit mir dies möglich gewesen, scheint mir keinesfalls ein Rückgang in Klarheit und Gewandtheit des Ausdrucks vorzuliegen. Und wenn Amtsvorstände heute klagen über die Unfähigkeit junger Amtseleven in dieser Hinsicht, so mag das zumteil daher rühren, daß von den Vielen, die heute in die Beamtenlaufbahn drängen, mehr als früher zur Klasse der Untermittelmäßigen gehören; zugleich aber bin ich überzeugt, auch die Amtsvorstände früherer Jahrzehnte haben solche Klagelieder gesungen und haben dabei nicht bedacht, daß die Ausdrucksfähigkeit allezeit zum großen Teil abhängig ist von der Vertrautheit mit den zu behandelnden Materien.

Kollege v. Raumer möge entschuldigen, daß ich neben der vollen Zustimmung zu der Gesamttendenz seines Aufsatzes und zu vielen einzelnen Punkten desselben auch meiner abweichenden Meinung in anderen hier Ausdruck gegeben habe.

G. Uhlig.

Schulkampf in Württemberg.

Als Antwort auf die in weitem Umfang entgegenkommende, nach anderen Seiten zwar zurückhaltende, aber doch bedenkliche Hintertüren offen lassende Haltung der Schulverwaltung im Berechtigungswesen und anderen damit in Zusammenhang gebrachten Fragen ist seit einigen Monaten eine verstärkte Agitation in den Schulkontroversen auch in unserem Lande zu erkennen, und nach der bekannten Erfahrung des l'appétit vient en mangeant ist das Gegenteil von der höheren Orts vielleicht erhofften Beruhigung eingetreten. Dr. Gustav Jäger, der Welt am meisten bekannt als Erfinder des „Wollregimes", fährt fort auf dem bewährten und früher schon von ihm betretenen Pfade der Volksversammlungen und der Vereinsgründung nunmehr crescendo unter Mitwirkung seiner Familie nach der Melodie „Wenn der Vater mit dem Sohne" seinem Ziele eines Verbotes aller schriftlichen Hausaufgaben auch ferner zuzustreben.[1]) So gering

1) Außer Anderem erschien im „Schwäbischen Merkur" ein auch in die „Oberhessische Zeitung" vom 29. November v. J. übergegangener Artikel, den wir nach der

auch die moralische Autorität des Namens Gustav Jäger im Lande ist, so ist heutzutage doch die einschüchternde Einwirkung fortgesetzter lärmender Agitation in Versammlungen und Vereinspresse auf die öffentliche Meinung und damit schließlich auf die maßgebenden Kreise so groß, daß man nicht ohne eine gewisse Spannung abzuwarten hat, ob nicht auch in diesen Fragen die vernünftige Ordnung dem Geschrei der Demagogen zum Schaden unseres Volkslebens unterliegt.

Ein anderes Symptom verstärkter Agitation ist die Streitschrift eines gewissen Realschulprofessors Schwend, der bisher nur durch den Namen seiner Frau als der Gründerin eines „Mädchengymnasiums" in den Kreisen der Hauptstadt bekannt geworden ist. In einer dicken Broschüre[1]) will er nach der Vorrede nachweisen, daß die Namen „Gymnasium" und „Realschule" der „Kampfruf zweier Denkweisen und zweier Zeitalter seien, die um die Seele des deutschen Volkes ringen und so lange ringen müssen, bis die eine unterworfen ist". „Wir hoffen und glauben — sagt er ferner — daß die Lehrmeisterin der Vergangenheit der Künderin der Gegenwart endlich wird erliegen müssen." Dieser Phrasenschwulst zeigt, was es mit dem Gerede von der Gleichwertigkeit und der Gleichberechtigung auf sich hat. Davon, daß in einem gesunden Volke Vergangenheit und Gegenwart sich als lebendige Kräfte durchdringen müssen — und eben dazu beizutragen strebt das richtig organisierte Gymnasium —, daß eine reine Gegenwartsbildung ohne Verständnis der Gegenwart ein leerer Schemen, im besten Falle ein Koloß mit tönernen Füßen ist, daß die schweren Gebrechen unserer mit Unrecht einseitig gepriesenen Gegenwart ihren Grund unter anderem auch haben in dem jetzt schon schwindenden und unsicher gewordenen Verständnis der geschichtlichen Grundlagen, und daß die Realschul enseit Jahrzehnten sträflich versäumt haben, diese Seite der Bildung zu pflegen, davon hat dieser Professor keine Ahnung. Man sieht, auch hier folgen, wie immer, auf die Girondisten die Jakobiner. Hörst du jenen Kampfruf, du Reformgirondistentum? Die du riefst, die Geister, wirst du nun nicht los! Bemerkenswert ist auch, daß die Schwend'sche Kampfbroschüre in den Konventikeln der Reallehrer eifrig verbreitet wird.

Wenn solche Erscheinungen zu den allerwärts ins Kraut schießenden Alltagsblüten der Schulreformagitation gehören, so erregt dagegen ein gewisses Aufsehen

Unterschrift Dr. J. und dem Inhalt wohl ohne Bedenken dem Jäger senior oder junior zuschreiben dürfen und der mit den Worten beginnt: „Die Schulen haben wieder angefangen und das Gespenst der Hausarbeiten breitet wieder seine dunkelnachtenden Schwingen aus über diejenigen Familien insbesondere, die Schüler in höheren Lehranstalten haben. Jeder Stand und jeder Beruf beansprucht seinen Feierabend und braucht ihn. . . . Nun steht da aber eine große Schar geistiger Arbeiter, die hat keinen Feierabend, auf jeden Fall keinen auch nur entfernt zureichenden Feierabend. Das sind unsere Söhne, die Schüler unserer höheren Lehranstalten, unsere Jugend, auf deren körperlicher Gesundheit und geistiger Frische unsere Zukunft ruhen soll. Diese Jugend hat, dank der Einrichtung der Hausaufgaben, keinen Feierabend." — Vgl. was Hilgard Jahrg. 1895 des H G. S. 145 über einen früheren Ansturm G. Jägers gegen die Hausaufgaben berichtet hat, und was S. 98 Anm. mitgeteilt ist. U.

1) Sie trägt den Titel: „Gymnasium oder Realschule Eine Kulturfrage von Dr. Friedrich Schwend, Professor an der Kgl. Friedrich-Eugens-Realschule und Dozent an der Kgl. Techn. Hochschule in Stuttgart. Stuttgart, Fr. Frommanns Verlag 1904" (98 S. Preis 1,50 Mk.), und ist sehr eingehend in den „Südwestdeutschen Schulblättern" Nr. 3, S. 80—88, sowie kürzer in der Beilage zum Württembergischen Staats-Anzeiger vom 25. März besprochen worden von unserem Stuttgarter Kollegen Professor Hermann Planck. Er hat es mit der überzeugenden Sachkenntnis und Klarheit getan, die auch seine Schrift über „das Lateinische in seinem Recht als wissenschaftliches Bildungsmittel" auszeichnet, und zugleich mit einer kollegialen Höflichkeit des Tones, die der Unterzeichnete um so mehr anerkennen muß, als er selbst dazu gegenüber der in der Broschüre zu Tage tretenden groben Unkenntnis der Tatsachen und gegenüber der bodenlosen Luftigkeit der Vorschläge nicht im Stande gewesen wäre. — Vergleiche übrigens auch zu dem über Schwend von Hirzel Gesagten oben die Anmerkung auf S. 98. U.

ein öffentlicher Vortrag, den am 1. Februar d. J. der außerordentliche Professor der alten Geschichte an der Universität Tübingen Dr. Kornemann „über das Problem einer modernen nationalen Erziehung“ vor einer zahlreichen Zuhörerschaft der Universität gehalten hat. Aufsehen erregte er nicht sowohl durch seinen Inhalt, der — nach einem ausführlichen, durchaus zuverlässigen, wie es heißt, von ihm selbst durchgesehenen Bericht des Tübinger Lokalblattes — nur ein unklares und in sich widerspruchsvolles Konglomerat aus den sog. Schulreformideen bildet, wohl aber durch die Art der Inscenierung und durch die Persönlichkeit des Redners. Kornemann, früher einige Jahre Gymnasiallehrer in Gießen, ist erst seit kurzer Zeit in Tübingen; jedenfalls hat er keine aus eigener Erfahrung, direkter oder indirekter, stammende Kenntnis des württembergischen Schulwesens, und so hätte ihm gerade an dieser Stätte bei aller Freiheit der Meinungsäußerung eine gewisse Zurückhaltung wohl angestanden. Noch bemerkenswerter ist die Art der Vorbereitung der Versammlung. Eingeladen wurde zu dem Vortrag von dem „Verband der nationalen Vereine“ Tübingens „zum Besten des Baufonds der Bismarcksäule“. So wurde für die gehörige Resonanz zum Voraus gesorgt, und es erschienen denn auch unter anderen „die farbentragenden Verbände — soll heißen Verbindungen — der Studentenschaft offiziell vollzählig“. Man sieht, die „moderne“ Mache wurde nicht ungeschickt gehandhabt: auch die Stätte der Wissenschaft ist heute nicht zu gut für solche Reklame, und Patriotismus und Imperialismus werden auch für solche Geschäfte ausgenutzt.

Gehen wir zum Inhalt des Vortrags über. Trotz der Berufung auf Friedrich Lange und der Phrase von der „Erlösung aus unserem Chinesentum“ erklärt der Redner auf negative Kritik verzichten zu wollen und geht gleich zu „positiven“ Vorschlägen über. Eingeleitet werden diese aber doch durch einen langatmigen, nach Paulsen gegebenen Ueberblick über die Entwicklung unseres höheren Schulwesens, aus dem man außer einer sehr anfechtbaren Erklärung des Begriffs der formalen Bildung nichts Neues erfährt. Abgeschlossen wird diese Ausführung mit einem heftigen Ausfall auf das Prüfungswesen, insbesondere auch auf das staatliche Dienstprüfungswesen, das als „Giftpflanze“ bezeichnet wird, wofür Redner vielleicht des Beifalls der „offiziell vollzählig anwesenden farbentragenden Verbände“ sicher sein konnte, — ferner auf die Hegel'sche Philosophie, auf die „Ritschl-Hermannsche“ Schule (sic), endlich auf den „heiligen Bureaukratius“ (sic), und mit dem Urteil, daß diese Richtung — welche? Hegel? Ritschl? Bureaukratius? — nicht geeignet sei, freie Geister zu erziehen, sondern „subalterne Menschen zu dressieren“. Statt dessen, statt der bisherigen „internationalen Standesbildung“, will Kornemann dem deutschen Volk eine „deutsch-nationale, eine volkstümliche Bildung“ schenken. Welcher Art diese Bildung ist, kennzeichnet sich durch den Satz, daß jetzt nicht mehr die Ideen herrschen, sondern „die Einzelbeobachtung, das Experiment und der Wille zur Macht“! Diese Zeit, als deren charakteristischen Ausdruck er uns Nietzsche vorführt, bedarf „weder der Vergangenheit noch der Zukunft, um den Blick für die großartige, kampfreiche Gegenwart dadurch trüben zu lassen“. Mit diesen Phrasen, die den unklaren Instinkten des Tages schmeicheln, wagt ein Vertreter des hohen und ernsten akademischen Lehramts vor eine Versammlung der Jünger zu treten.

Seine positiven Gedanken und Vorschläge, die übrigens, wie gesagt, zum alten Bestand der „Reform“-Bewegung, teilweise auch sogar zur herrschenden Schulpraxis gehören, lassen sich zwar im Einzelnen diskutieren, der und jener verdient Erwägung, andere freilich sind ganz unannehmbar. Die Hauptsache aber ist, daß K. nicht versucht, aus diesem krausen Gemenge von Vorschlägen eine organische Einheit zu schaffen. Aus Blindheit oder aus Vorsicht geht er seiner Aufgabe aus dem Wege, auf dieser Grundlage wenn auch nur die allergröbsten Grundlinien eines möglichen Unterrichtsplanes aufzubauen. Er selber

begnügt sich mit „Ideen“, die er doch eben selbst als „unmodern“ verworfen hat; ob und wie sie durchführbar sind und durchgeführt werden sollen, kümmert ihn gar nicht. Das ists eben, was von jeher den revolutionären Doktrinarismus vom wahren Reformgeist unterschieden hat.

Heben wir einzelnes aus dem Gemengsel heraus. „Das Realgymnasium ist ein Zwitter, Latein ohne Griechisch zu lernen ein Unsinn.“ Der Gedanke ist, von seiner burschikosen Form abgesehen, so übel nicht: wär' er nicht so verwünscht gescheit, man wär' versucht ihn herzlich dumm zu nennen. Leider kommt er ein halbes Jahrhundert zu spät: vor 50 Jahren schon wurde er von erfahrenern Leuten, auch von solchen, die auf Tübinger Lehrstühlen saßen, ausgesprochen, nur nicht gerade in Volksversammlungen. Eine bessere Gestaltung des Lehrplans der Realschulen, in denen man damals und noch lange nachher nichts Rechtes lernte außer Mathematik und Zeichnen, jedenfalls nichts „Nationales“, hätte seine Verwirklichung ermöglicht. Nun aber sind die Realgymnasien da, sie sind eingewurzelt, sie genießen in weiten Kreisen Vertrauen; ob mit Recht oder Unrecht, das steht heute nicht mehr zur Diskussion, es ist eine Tatsache. Es gibt eben Fehler, die man nicht wieder gut machen kann, und es scheint, daß das auch auf diesem Gebiete nicht der letzte war. Selbst der König von Preußen hat auf seinen ursprünglichen Wunsch, diese Schulgattung beseitigt zu sehen, verzichtet. Was will nun der Professor dagegen machen?

Die zweierlei Schulen, die er noch bestehen läßt, Gymnasium und Oberrealschule, — die nicht ausgebauten, so zahlreich sie sind, finden in seinen Vorschlägen gar keine Beachtung — sollen nach dem System der Gabelung eingerichtet werden, wobei der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen zu beginnen hat. Also das Reformgymnasium, das freilich auch nicht neu ist. Mit diesem Machtwort entscheidet der „Reformator“ eine Frage, die allüberall in Deutschland, insbesondere aber in unserem Lande, von der erdrückenden Mehrheit der sachverständigen Schulmänner mit Entschiedenheit in entgegengesetztem Sinne beantwortet wird. „Der übrige fremdsprachliche Unterricht [außer dem Französischen] beginne möglichst spät“, auf der einen Seite das Englische, auf der anderen die alten Sprachen, als ob diese beiden Seiten etwa gleiche Ansprüche an die Lernkraft machten. Wie spät? Ob beide alte Sprachen auf einmal? Wie sonst? darüber erfahren wir nichts. Solche Kleinigkeiten sind dem „Reformator“ ganz „Nebensache“, wie er sagt. Und da er überdies zwar auf diejenigen schilt, die „immer neue Fächer in die Schule hineinführen wollen“, aber in sonderbarem Widerspruch damit seinerseits sich nicht scheut, mit Geographie und Zeichnen gleich noch zwei Fächer durch alle Oberklassen hindurch „unbedingt“ zu verlangen, so ist nicht zu verstehen, wie er das Alles mit einander vereinigen will, zumal daneben noch das Deutsche „in ganz anderer Weise gepflegt werden muß“, die Mathematik, von der er freilich gar nichts sagt, nach dem ganzen Geiste seiner „modernen“ Bildung offenbar ihre alte Stellung behaupten soll, die Nachmittage frei bleiben und Hausaufgaben „stark eingeschränkt werden sollen“. Da ist es doch wahrhaftig nicht „Nebensache“ Klarheit darüber zu geben, wie man all dem gerecht werden will, ohne daß Latein und Griechisch auch am Gymnasium zu dem Scheinwerk werden, zu dem sie im fakultativen Betrieb der Realschulen und teilweise auch im Betrieb der Realgymnasien jetzt schon geworden sind oder zu werden drohen.

„Die anderen Fächer [außer den fremden Sprachen] sollen den beiden Schulen gemeinsam sein.“ Welch rohe Auffassung eines Lehrplans als einer Anhäufung von Lehrfächern, die zusammenhanglos neben einander hergehen, während ein gesunder Unterricht ein Organismus sein soll, in dem ein Glied das andere trägt und hebt! Allzuweit sind wir freilich schon von diesem Ziele abgekommen; soll man es darum vollends aufgeben? Eine wahre Reform hat vielmehr den entgegengesetzten Gang zu gehen. Ein Lehrer von Verstand und Geschmack wird

insbesondere die deutsche Sprache und Literatur, aber auch weite Gebiete der Geschichte anders behandeln mit Schülern, die mit den alten Sprachen und Literaturen eine gewisse Vertrautheit haben, als mit Realschülern. Man redet so viel von „individualisierender“ Behandlung der einzelnen Schüler; haben nicht auch die Schulgattungen ein Recht auf Differenzierung?

„Die freien Vorträge der Schüler sind vom Katheder aus zu halten und erst durch die Mitschüler, dann durch den Lehrer zu kritisieren“ (besser: zu beurteilen). Wir danken für diese Belehrung; aber so habens viele Lehrer schon zu Zeiten gemacht, da Kornemann vielleicht selbst noch Schülervorträge hielt. Andere aber halten andere Wege für besser: sollen sie nun nach der Pfeife der ersteren tanzen? Haben wir da nicht den „heiligen Büreaukratius“? Es gibt eben neben der Reformdemagogie auch schon eine Reformbureaukratie. Vor der im Gange befindlichen Koalition dieser beiden Mächte aber „behüt uns, lieber Herre Gott“! — Neben den „freien Vorträgen“ werden in den Vordergrund der Pflege deutscher Sprache gestellt die „freien Ausarbeitungen in allen Fächern“. Diese sind ein altes Stück unseres Schulbetriebes, freilich früher mit allzugroßer Vernachlässigung der Form durchgeführt; nach dieser Seite ist eine gewisse Umbildung nicht abzulehnen. Aber der Umfang, in welchem neuerdings in Preußen diese Uebungen beliebt sind, hat Vieles gegen sich, nicht bloß die Ueberlastung der Lehrer. Insbesondere in der von Dettweiler für den Unterricht in den alten Sprachen vorgeschlagenen Weise müssen sie, wenn sie ein bescheidenes Maß überschreiten, zur Verlangsamung zugleich und zur Zersplitterung der Lektüre führen und den Totaleindruck derselben schwächen. Jedenfalls sind die „Aufsätze“ alten Stils, über die Kornemann so schroff urteilt, daneben keineswegs entbehrlich. Ohne das Gegengewicht dieses schweren Rüstzeugs würden jene leichteren Uebungen nur die Neigung zu oberflächlicher Schönrederei und Vielschreiberei begünstigen, welcher entgegenzutreten heutzutage mehr als je Pflicht ernster Erziehung ist. Lesen wir doch mit Staunen, daß auch Kornemann als das Ziel dieses deutschen Unterrichts bezeichnet, daß „der Schüler in der Terminologie aller Fächer sprechend und schreibend heimisch werde“. Wie reizend ist doch diese Moderne: spottet ihrer selbst und weiß nicht wie! Wie stimmt das mit dem pathetisch ausgesprochenen Grundsatze, daß „die Tat über dem Wort und der Phrase steht“?

Auch Kornemanns Geringschätzung des Gedächtnisses fordert zum Widerspruch heraus. „Auf unsern Schulen wird noch immer viel zuviel auswendig gelernt.“ Nein! Auf unseren Schulen, namentlich ihren oberen Klassen wird zu wenig auswendig gelernt und die Pflege der edlen Gottesgabe des Gedächtnisses allzusehr vernachlässigt. Viel zu sehr verlassen sich die jungen Leute auf „ihren lieben Landsmann, Herrn Johannes Gutenberg“, und auf die Buchweisheit, die Kornemann in einem Atem verdammt und empfiehlt. Viel zu wenig Verständnis haben sie für die Ironie des Satzes, daß was man schwarz auf weiß besitzt, man getrost nach Hause tragen kann, besonders die famosen gedruckten Schülerpräparationen.

Daß „unsere Gymnasialmusterschüler im Leben häufig nicht das Mittelmaß überragen“, ist richtig, hängt aber mit der Natur jedes Kollektivunterrichtes zusammen, der immer auf die normalen Mittelnaturen zugeschnitten sein muß. Das wird und kann in der „reformierten“ Schule nicht anders sein. Auch sind die „Mittelmäßigen“ nicht zu verachten. Sie werden und sollen immer den soliden Grundstock eines Volkslebens bilden.

Vor dem Verzicht auf die lateinischen Stilübungen in den Klassen- und Schulprüfungen, den K. verlangt, ist sehr zu warnen. Man sieht auch hier: erst der Mantel, dann der Herzog! erst der Aufsatz, dann der Stil. Auch im Griechischen, auf dessen Analogon er sich beruft, hat diese „Reform“ nicht durchaus wohltätig gewirkt. Ein Nachlassen der Exaktheit in der Auffassung der Texte,

eine Zunahme des Ratens ist sicherlich bemerkbar. Doch auch abgesehen davon, gerade weil man im Griechischen darauf verzichtet hat, ist dies unvergleichliche geistige Zuchtmittel im Lateinischen, wo es nach der Natur dieser Sprache auch kräftiger wirkt, um so entschiedener festzuhalten.

Daß „das Altertum gar keinen vorbildlichen Wert mehr habe", ist falsch und gehört zu den vielfachen apodiktischen Gewaltsprüchen, durch die Kornemanns Auftreten so überaus unangenehm berührt. Das Altertum hat keinen absoluten Wert, es hat nicht den vorbildlichen Wert, den man ihm früher zugeschrieben hat; aber es hat keineswegs „nur" historischen Wert, vielmehr einen vorbildlichen Charakter noch auf manchen Gebieten, und wer die Gegenwart kennt, kennt auch die Schäden, die aus der Mißachtung dieses Vorbildes entsprangen. Das bestreitet auch v. Wilamowitz nicht, den Kornemann als Kronzeugen anruft, der übrigens in pädagogischen Fragen nicht unfehlbar ist, wie sein griechisches Lesebuch zeigt, aber auch kein Reformpapst sein will, wie so mancher andere.

„Ausgegangen werden muß bei allem Unterricht von der Anschauung." Gut, das ist längst in Anerkennung und Uebung, so weit es vernünftig und möglich ist; vielleicht kann hierin da und dort noch etwas mehr geschehen. Aber „bei allem Unterricht" ist es nicht vernünftig und nicht möglich. Man hat früher nach dieser Seite manches versäumt, es standen auch die technischen und finanziellen Mittel nicht so zu Gebot. Aber, wie es so geht, die eine Einseitigkeit führt als Reaktion die entgegengesetzte Uebertreibung mit sich: incidit in Scyllam. . . . Manches ist als entschiedener Fortschritt zu begrüßen, und gerne macht man Gebrauch davon. Aber man darf sich jetzt schon mit vollem Rechte fragen, ob des Guten nicht zu viel geschieht. Vieles aus diesem Gebiete kann nur neben der Schule, unter ihrer Anregung hergehen, aber nicht in sie hineingetragen werden. Wir wollen diese doch den Künstlern nicht ganz überliefern. Denn das halten wir fest, in der höheren Schule des deutschen Volkes, heiße sie wie sie wolle, gebührt nach wie vor die Ehre der höchsten Bedeutung nicht der Anschauung, sondern dem Gedanken. Dagegen hilft alles Gezeter wider die verachteten „Ideen" nichts. Das ist in unseres Volkes natürlicher Anlage und in seiner geschichtlichen Entwicklung aufs Tiefste begründet und mit seinen großen Leistungen in der Vergangenheit, von denen nur die Torheit jugendlicher Anmaßung sich wird losreißen wollen, aufs engste verwachsen.

Aehnlich ist es mit der körperlichen Erziehung. Auch hier war Manches nachzuholen; doch schon lange ists her, daß das geschieht, und das Turnwesen ist in steigender Entwicklung bei uns. Daß die Turn- und Spielspezialisten damit nicht zufrieden sind, mag wohl sein. Aber auch diese Bäume können nicht in den Himmel wachsen, und andere Interessen verlangen auch ihr Recht. An der Priorität dessen, was wir altmodischen Leute Geist zu nennen pflegen, wird doch wohl auch derjenige, der nicht auf dem Boden der dualistischen Weltanschauung steht, in der Erziehung einstweilen festhalten müssen. Das Ideal der englischen Erziehung aber, das uns auch K. wieder vorführt, lehnen wir aus nationalen Gründen ab. So wenig wie Griechen, wollen wir Engländer erziehen, zumal wir wissen, daß der englische Schulsport ein Privilegium der oberen Zehntausend ist; unsere deutschen Schulen aber, auch die höheren, sind in ihrer persönlichen Zusammensetzung demokratisch bis auf die Knochen. Jedes Volk schafft sich eben die Erziehung, die seinem Wesen und seiner geschichtlichen Entwicklung entspricht. Auch die Engländer werden die deutschen Schulen nicht nachmachen können noch wollen, so sehr uns einzelne schon um sie beneidet haben.

Die Jugendspiele verdienen alle Förderung, soweit sie sich nicht aufdringlich an die Stelle des Wesentlichen setzen wollen. Wir haben vor 40 und 50 Jahren, als das alte Gymnasium noch unbestritten herrschte, eifrig gespielt

und geturnt, selbständig und freiwillig. Ist es jetzt anders geworden, so ist nicht die Schule daran schuld, sondern das Leben, auf das die Schule den geringsten Einfluß hat. Aber Dressur im Spiel und zum Spiel sollten diejenigen nicht verlangen, die die Dressur in der geistigen Arbeit verwerfen, wo sie doch noch ein gewisses Recht hat. Die Vermutung liegt nahe, daß der leise Druck zum Spiel, der gegenwärtig von außen und von oben geübt wird, manche Natur von stolzer Selbständigkeit davon abschreckt: wir wenigstens hätten so empfunden. Den Sport aber, nach dem Kornemann so laut ruft, wünschen wir nicht zu einem Bestandteil der Jugenderziehung erhoben zu sehen. „Der Sport weckt den Willen." Das mag sein, aber die wichtigste Erziehung des Willens ist die zum Pflichtgefühl, für die der Sport nichts leistet. Man mag ihn in gewissen Grenzen dulden; der Zwang der Verhältnisse wird schon dafür sorgen, daß er nicht überwuchert.

„Fort mit dem Nachmittagsunterricht!" heißt es weiter. Auch das gehört zum terroristischen Gebahren der Schulreformer, jeden, der sich dieser Losung nicht ohne Weiteres anschließt, als einen Pedanten darzustellen. Die Durchführung dieser Forderung, deren gute Seiten wir nicht verkennen, begegnet einem doppelten Bedenken. Einmal setzt sie eine Wandlung der sozialen Gewöhnungen breiter Schichten unseres Volkes voraus, die die Schule nicht erzwingen kann, noch will. Vielleicht ist sie durchführbar in den größeren Städten. Versuche, die man auf anderen Gebieten schon in der einzigen großen Stadt gemacht hat, die unser Land besitzt, sind übrigens auch da nicht ermutigend ausgefallen. Doch nicht bloß das platte Land, sondern auch unsere noch stark ländlich angehauchten kleineren und mittleren Städte würden entschieden widerstreben. Aber auch vom Standpunkt des Unterrichts ist die Sache sehr zu überlegen. Wir können in den untersten Klassen mit 3—4 stündigem Vormittagsunterricht ohne Nachmittagsunterricht auskommen. Da und dort ist das schon ohne Lärm durchgeführt. Weiterhin aber wäre dann durchgängig 5 stündiger Vormittagsunterricht nötig und, auch vom Turnen abgesehen, in einzelnen Klassen nicht einmal ausreichend: für einzelne Fächer und für den fakultativen Unterricht müßte doch noch zu Nachmittagsstunden gegriffen werden. Denn in Fächer- und Stundenzahl und im Lehrziel will Niemand zurückweichen, selbst der Reformator Kornemann verlangt noch Vermehrung, nur nennt ers „ausbauen". Aber Anderes ist noch wichtiger. Die allgemeine regelmäßige Durchführung fünfstündigen Vormittagsunterrichts hat hygienische und didaktische Bedenken. Vorzubeugen sucht man diesen durch starke Vermehrung und Verlängerung der Pausen, d. h. durch eine erhebliche Verkürzung der Unterrichtszeit: so macht man aus 5 Stunden 4 und aus 60 Minuten 48. Die Folge wäre, da am Unterrichtsziel nichts gestrichen werden soll, eine abermalige Steigerung der Hast, der Dressur, der Nervosität des ganzen Betriebs, eben dessen, was für Lehrer und Schüler das eigentlich Belastende und Ueberreizende an der Schularbeit ist, also das Gegenteil der erhofften Wirkung.

Abgesehen hiervon kann eine Ueberlastung unserer Schüler nicht anerkannt werden, und die Förderung einer starken Einschränkung der häuslichen Arbeit, die das Geschrei des Tages bildet und der, wie zu erwarten, auch Kornemann sich anschließt, muß mit aller Entschiedenheit abgelehnt werden. Das gründe ich auf meine Erfahrungen als Schüler, als Vater, als Erzieher, als Hausfreund, als Lehrer und als Rektor. Im einzelnen mag Ueberbürdung nicht selten vorkommen bei Unzulänglichkeit der Begabung eines Schülers oder bei besonderem Interesse oder stachelndem Ehrgeiz, bei Uebermaß fakultativen Unterrichts oder privater Studien, bei dem heutzutage häufigeren Wechsel der Anstalten, der namentlich, wenn er wiederholt auftritt, auch begabten Schülern leicht zum Schaden gereicht. All das trifft aber nicht das „System"! Auch

die Lehrer sind verschieden, glücklicher Weise, da sie immer noch ein bißchen Personen von individueller Art und noch nicht ganz zu Lehrmaschinen erstarrt sind: der eine spannt seine Jungen etwas stark an, der andere läßt vielleicht nur allzu locker. Ziehe man doch diese Ausgleichung auch etwas in Rechnung. Und auch hier gilt der Satz, daß man Knaben wagen muß, wenn man Männer haben will. Die zeitlichen Normen, die die Behörde in Württemberg aufgestellt hat für den Umfang der häuslichen Arbeit und die in Schulen von normaler Organisation als Maß der durchschnittlichen Anforderungen im Großen und Ganzen auch durchgeführt werden können, sind — namentlich für die älteren Schüler — eher zu niedrig als zu hoch gegriffen. Endlich vergesse man nicht die unterrichtsfreien Tage, deren wir in Württemberg, Ferien- und Sonntage eingeschlossen, 137 haben, so daß auf wenig mehr als $1\frac{1}{2}$ Schultage ein Ruhetag kommt. Von diesen Ruhetagen sind fast zwei Drittel, die Ferien, auch von jeder häuslichen Arbeit frei. Das starke letzte Drittel — Sonn- und Feiertage — ist für die jüngeren Schüler, wenn sie ihre Arbeit richtig einteilen, ebenfalls ganz arbeitsfrei, für die älteren nur schwach belastet. Wie mag man da von Ueberlastung reden? Darum könnte es sich allenfalls eher handeln, durch Verkürzung der Ferien die Alltagsarbeit gleichmäßiger zu verteilen. Aber welchen Kampfruf würden dann die oberen Zehntausend erheben?

Noch manche andere Ausführungen des Redners reizen zu widersprechender Entgegnung; einige wenige Sprüche der Weisheit können wir zustimmend begrüßen, wie daß die Schüler insbesondere lernen sollen, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden, daß es auf das Kennen nicht, sondern auf das Können allein ankomme (wiewohl hier das „allein" eine Einschränkung erfordert: denn ganz können wir das „Kennen" doch nicht entbehren), daß auf dem Herausfragen, nicht auf dem Hineinreden die Quintessenz alles Unterrichts beruhe. Das ist doch aber keine Reform, das weiß und übt man schon lange, diese Weisheit gehört zu den Jahrtausende alten Erbstücken aller Schuldidaktik: schon der altmodische Sokrates, der uns nicht so ferne steht, soll sie besessen und gelehrt haben. Dagegen ist über ihre ungebührliche Mißachtung nicht durch die Gymnasiallehrer, sondern durch die Akademiker noch vor nicht gar langer Zeit arg geklagt worden. Wir Alten jedenfalls wissen davon zu erzählen. Doch es sei genug des grausamen Spiels. Ein Wort nur noch über die allgemeine geschichtsphilosophische Begründung, die der Redner seinen Reformgedanken zum Schluß gegeben hat.

Mit einer wohlvorbereiteten Rhetorik großer Worte, die ihrer Wirkung auf eine Volksversammlung sicher sein konnten, führt er die Notwendigkeit der von ihm gewünschten Reform zurück auf die Forderungen des neuen Jahrhunderts, auf die Konkurrenz von Asien und Amerika mit Europa, auf die Grundsätze der Weltpolitik, auf die imperialistische d. h. auf Welteroberung ausgehende Strömung unserer Zeit. Auch uns sind diese Gedanken nicht unbekannt; nur entschwindet uns in den Ausführungen des Redners gänzlich der Nachweis des Zusammenhangs dieser modernen, aber einseitigen Ideen und dieser hochtrabenden Worte mit den konkreten Forderungen seiner Schulreform. Dagegen wissen wir, daß das Gymnasium sich schon bisher nicht verschlossen hat gegen den Wechsel der Zeiten; und wer mit Erfahrung und Verständnis prüfend zurückblickt auf die Entwicklung unseres Unterrichts in den letzten 50 Jahren, der kann unmöglich den gewaltigen inneren Wandel verkennen, den bei aller scheinbaren Gleichheit der äußeren Formen Geist und Methode desselben erfahren haben. Ist es doch überhaupt nicht der rohe Stoff des Unterrichts, sondern es ist die gestaltende Macht der in ihrer Zeit wurzelnden Persönlichkeit, von der die belebende Wirkung in Erziehung und Unterricht ausgeht. Möchte diese Ueberzeugung auf den Streit um Lehrstoff und Lehrmethode und Lehrplan, der so

äußerlich und materialistisch anmutet, mäßigend und beschwichtigend einwirken. Sehr warnen aber möchten wir davor, daß man den ganzen Geist unserer Jugendbildung und die Mittel ihrer Durchführung auf die besonderen Bedürfnisse einer sogenannten Weltpolitik gründet: unendlicher, nie wieder gut zu machender Schaden für unsere innere Entwicklung würde daraus entspringen. Allzunahe liegen die warnenden Exempel für jeden, der die Geschichte kennt, von den Phönikern und Karthagern bis zu den Niederländern und Engländern herunter. Andere werden noch dazu kommen. Sorgen wir, daß wir nicht unter ihnen sind. Achten wir nicht zu gering unsere festgegründete, dauernde vaterländische Erde, uns auf sie zu stellen mit festen, markigen Knochen; sonst könnten nirgends dann haften die unsicheren Sohlen und mit uns spielen Wolken und Winde. Denn eine Grenze hat auch die deutsche Menschheit und unsere ganze Zukunft liegt doch nicht auf dem Wasser. Das Gymnasium wird auch in der Zukunft in ruhiger, zeitgemäßer Entwicklung, aber ohne unbesonnene Hast und Ueberstürzung an seinem Teile den Aufgaben gerecht werden, die der Erziehung der deutschen Jugend zur künftigen Führung unseres Volkes gestellt sind. Was es in der Vergangenheit wie dem inneren, so auch dem äußeren nationalen Leben dieses Volkes geleistet hat, ist mit leuchtenden Zügen in den Tafeln der Geschichte verzeichnet. Was solche Reformideen uns bringen werden, wie sie sich heutzutage von allen Seiten, von Kundigen und Unkundigen, oft mehr in politischem als in sittlichem und wissenschaftlichem Interesse ausgedacht, uns aufdrängen, schwankend, unklar, sich widersprechend, wissenschaftlich verflachend, sittlich erschlaffend, das liegt in dem unbekannten Urteil unserer Enkel beschlossen.

Zum Schluß aber müssen wir uns noch gegen den Ton vordringlichen Absprechens verwahren, wie er seit Jahren und Jahrzehnten von gewisser Seite mit steigender Feindseligkeit zuerst in der Fach- und Vereinspresse, dann in den Tageszeitungen der politischen Parteien, die das Privilegium des Fortschritts für sich in Anspruch nehmen, bis zu den Käseblättern unserer kleinen Städte herunter und nun schließlich sogar in ad hoc berufenen Volksversammlungen gegen eine öffentliche Einrichtung angeschlagen wird und gegen ihre Vertreter, die in tiefer Ueberzeugung von dem Werte ihrer Tätigkeit, in ernster, angestrengter Arbeit, unter lange Zeit höchst unerfreulichen äußeren Bedingungen ihre Pflicht taten und tun. Da redet und schreibt man, als ob die deutschen Schulverwaltungen, bis neuestens in Preußen die große Erleuchtung gekommen ist, gegenüber den aufgeklärten Ansichten der Vereinsagitatoren in stumpfem Eigensinn sich verschlossen hätten gegen die angeblich selbstverständlichen Forderungen einer veränderten Zeit, und als ob die Lehrerschaft des alten Gymnasiums in beschränkter Unwissenheit oder in feiger Unselbständigkeit einem zu Unrecht herrschenden System sich willenlos oder liebedienerisch unterordne. So steht die Sache denn doch nicht. Wir wissen gut, was wir vertreten. Die Thaliarchen mit dem großen Löffel aus Gießen oder anderswoher haben die pädagogische Suppe doch nicht ganz allein für sich ausgeschöpft; auch wir nehmen noch unser bescheidenes Plätzchen an der Schüssel in Anspruch und werden es zu behaupten wissen, in Frieden und ebenbürtigem Wetteifer, wenn man es uns möglich macht; anderenfalls aber fürchten wir auch den Kampf nicht. Denkt man denn nicht auch an die Wirkung, die solche Auslassungen in den Köpfen und Herzen der unreifen Schuljugend, der man sie geflissentlich aufdrängt, hervorbringen müssen, wie sie deren Hoffnung auf ein fruchtbares Ergebnis ihrer Bemühungen, die Geduld in ihrer Arbeit, das Vertrauen auf die Vernünftigkeit ihrer Aufgabe zu erschüttern und zu zerstören geeignet sind? Kein besseres Zeugnis gibt es für die Trefflichkeit unserer Sache, als daß wir mit Ernst und Nachdruck in der Durchführung unserer Erziehungs- und Lehraufgabe, die uns freilich mehr und mehr er-

schwert wird, immer noch im Stande sind und, wie wir hoffen, auch ohne „Monopol“ im Stande sein werden, so viele wackere Jünglinge in unseren Bahnen festzuhalten. Von den Vertretern der Wissenschaft, insbesondere der geschichtlichen Wissenschaft auf der Hochschule aber konnte das von Banausen sowieso bedrängte Gymnasium etwas anderes erwarten, als daß man ihm nun in den Rücken fällt mit demagogischen Künsten und verführerischen Ideen, die bei aller Unreife und Unklarheit gerade der Jugend gegenüber eines gewissen blendenden Eindrucks nicht entbehren. Mögen solche Waffen dem Kampfe der Geister künftig fernbleiben!

Ulm. Karl Hirzel.

Goethe, sein Leben und seine Werke von Dr. Albert **Bielschowsky**, 2. Band, München 1904. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung. 737 S. 8°. 7 Mk. geb. 8 Mk.

Der erste Band dieses schönen und bedeutenden Werks ist im Jahre 1896 erschienen und seinem Verfasser ist es nicht vergönnt gewesen, diesen zweiten vollständig zum Abschluß zu bringen: er ist am 21. Oktober 1902 gestorben, hatte aber doch noch das Manuskript bis S. 591 des jetzt vorliegenden Druckes fördern können. Auch in diesem Teil ist das sehr wertvolle Kapitel „Goethe als Naturforscher“ von fremder Hand, Professor S. Kalischer in Berlin, ebenso ein kleiner Abschnitt „Goethes Verhältnis zur Romantik“ und ein eben solcher über seine Stellung zu Fichte, Schelling und Hegel von Theobald Ziegler eingefügt, und dieselbe glückliche Hand hat das Kapitel über Faust vollendet und einen Schlußabschnitt hinzugefügt: die Vorbemerkung des Verlegers nennt noch eine Anzahl bester Namen, Imelmann, Roethe, Friedländer, Wershoven, Leppmann, die sich dem Buche gewidmet haben, das dem Leser so doch durchaus als Werk aus Einem Gusse entgegentritt.

Daß es ein vortreffliches Buch ist, bei dem tiefeindringender Fleiß, liebevolles und verständnisvolles Versenken in den Gegenstand und eine hier besonders notwendige Herrschaft über Form und Sprache sich vereinigen, braucht man den Lesern des ersten Bandes, der bis zur Rückkehr aus Italien (1788) reicht, nicht zu sagen. Es scheint uns die Biographien, die wir kennen, von Viehoff, Schäfer, Lewis, H. Grimm, die einen ähnlichen Zweck dem großen Publikum gegenüber verfolgten und deren Verdienst nicht bestritten werden soll, ziemlich weit hinter sich zu lassen und wird dem ernsthaften Leser den besten Dienst tun, den die Lebensgeschichte einer literarischen Größe leisten kann, — das Lesen ihrer Werke zu einem lebensvollen, im tiefsten Sinn bildenden, — wie unsere Sprache sich so treffend ausdrückt, erbauenden zu machen.

Um Einzelnes zu rechten oder Einzelnes als besonders gelungen zu rühmen, kann hier nicht die Aufgabe sein. Im ersten Band scheint uns unter Anderem Clavigo zu hoch eingeschätzt, Antonio im Tasso verzeichnet, und da und dort würden wir auch im 2. Band, bei den Wanderjahren oder den Wahlverwandtschaften z. B., zu viel Licht finden; auf der andern Seite aber uns schwer genug tun können im Lobe des 14. Kapitels „Goethes Lyrik“ oder dem 19., Faust, wo wir auch dem Fortsetzer und Vollender Th. Ziegler verdienten Dank zollen und ihm namentlich, im Gegensatz zu anderen Preßstimmen, unsere volle Zustimmung zu seiner Behandlung des 2. Teils aussprechen müßten. In Summa, was eine Biographie leisten kann, vielleicht soll, ist hier geleistet. Aber freilich ist ein Unterschied, der sehr oft und vielleicht bei literarischen Größen am meisten

verkannt wird, zwischen Biographie und Geschichte. Den Historiker, dem das strenge Amt obliegt zu sagen, „wie es eigentlich gewesen ist“, um mit Ranke zu reden, wird diese, wie auch die früheren Biographien, nicht völlig befriedigen: sie wird ihm vielleicht etwas zu ideal — zu schön, zu wenig realistisch sein. Aber wir wünschten sie gleichwohl nicht anders. Der Biograph eines Lebens von solcher Bedeutung, eines Menschenlebens, das wie Goethes unendlich viel Licht verbreitete, schafft ein Denkmal, bei dem der Staub des Alltags und die verschiedenen menschlichen Gebrechen, das, was Goethe selbst in dem berühmten Epilog kurz das Gemeine nennt, für die Nation des Mannes und die Welt in wesenlosem Scheine hinter ihm liegt, und er, der Biograph, hat genug getan, wenn er in demselben Sinn seinem Bilde Wahrheit zu geben sucht, wie der Künstler seinem Bild aus Erz oder Marmor: und diese künstlerische Wahrheit haben wir in dem Werk nirgends vermißt.

Ein neues Werk über Goethe wird aber, wenn in unserm Blatte, wie sich gebührt, von ihm die Rede ist, die Frage nahelegen, ob es und wie es Gewinn verspricht für die Aufgabe, die an unsern Gymnasien und sonstigen Mittelschulen das Studium Goethe'scher Dichtung ist, richtiger gesagt, die Vorbereitung zu solchem Studium uns auferlegt. Hier darf nicht der neuerdings wieder, wie vor einigen Jahrzehnten im Verfolg des Werkes von G. G. Gervinus bei Shakespeare, ins Maßlose schweifende „Kultus des Genius“ das Wort führen: sondern ruhige Erwägung, und sie wird zwischen der unmittelbaren und der mittelbaren Wirkung des Buches zu unterscheiden haben.

Im Gymnasialunterricht nimmt Goethe, sofern es sich um die deutsche Lektüre handelt, einen im Verhältnis zu seiner Bedeutung für das Geistesleben der Nation eigentlich bescheidenen Platz ein: und der preußische Lehrplan von 1901 hütet sich wohl und sehr vernünftigerweise, bindende Vorschriften zu machen. Er überläßt es dem Lehrer, was er aus dem „Goethes Leben und wichtigste Werke“ machen will: „eingehender zu behandeln sind die Gedankenlyrik, Hermann und Dorothea, Götz, Egmont, Iphigenie, wo möglich auch Tasso“; „sodann wichtige Abschnitte aus seiner Prosa, besonders aus Dichtung und Wahrheit“, — unbestimmte Ausdrücke wie man sieht, denn über den Begriff und Umfang der „Gedankenlyrik“, über Götz und selbst Egmont als schulmäßig zu behandelnde Lektüre und über die Klassenstufe, auf der dies geschehen soll, kann man streiten. Das „wo möglich auch Tasso“ wird mancher Lehrer in ein „in jedem Fall auch Tasso“ umgewandelt wünschen, und zu den „wichtigsten Werken“ gehört sicherlich das allerwichtigste, der Faust — der erste Teil, meinen wir —, und doch schütteln wir uns bei dem bloßen Gedanken, dieses „inkommensurable“ zu allen Tiefen der Menschenseele dringende Gedicht „schulmäßiger“ Durchnahme, alexandrinischer Kommentierung und anderer „eingehender Behandlung“ unterworfen oder preisgegeben zu sehen: wenn wir gleich wissen, daß unsere neuzeitliche Didaktik in ihrem Ikarusfluge sich auch das fertig zu bringen getraut. Bei Schiller wissen wir genau, welche „wichtigste Werke“ wir „eingehender“ zu behandeln haben, wir haben nur auszuwählen und ein „wo möglich auch“ kann sich bei ihm nur darauf richten, ob die Zeit reicht: auch sein Leben und Entwicklungsgang ist selbst dem Dutzendprimaner verhältnismäßig leicht verständlich und interessant zu machen. Bei Goethes Leben und Werken ist dies in jeder Hinsicht schwieriger. Die Gründe für diesen Unterschied zu entwickeln, die nicht ganz einfacher Art sind, müssen wir uns hier versagen: sie werden, denken wir, bald zur Sprache kommen, wenn im nächsten Jahre anläßlich des 10. Mai 1905 die Flut der Schriften auch über Schiller aufs Neue sich ergießen wird. Daran wird auch das vorliegende Werk nichts ändern, so vielfach es auch im Einzelnen für die Behandlung Goethes im Gymnasialunterricht ausgenutzt werden kann; einen sehr bedeutenden mittelbaren Wert für das, wozu Goethe für die Schüler unserer höheren Gymnasial-

klassen gemacht werden kann, hat es gleichwohl. Es klingt vielleicht sehr trivial, wenn wir sagen, daß der Lehrer des Deutschen, dem es obliegt, womöglich und nach Kräften jenes Höchste von Poesie, das wir in Goethe finden, strebender Jugend so nahe zu bringen, daß sie es weiter als einen wertvollsten Besitz ihres Lebens pflegt — prosaisch ausgedrückt, ihren Goethe weiter liest —, daß dieser Lehrer sich mit Goethe'schem Geist erfüllen müsse oder sollte: aber trivial oder nicht, es geschieht nicht immer, und es ist auch nicht so einfach zu tun, wie es leicht auszusprechen ist. Die deutsche Lektüre hat, indem sie sich auf die klassische Periode unserer Literatur konzentriert, deren höchste Gipfel wir mit jenen beiden großen Namen bezeichnen, den Zweck, unseren Schülern für ihr ferneres Leben den sicheren Maßstab zu geben, mit dem sie vermögen werden, alle fernere Poesie und was der Markt ihnen sonst Literarisches entgegendrängt, die ganze Welt des Schönen oder Schönseinwollenden zu messen und zu richten. Dazu gehört aber, daß wer dieses Amtes zu walten berufen ist, nicht bloß Goethe und Schiller gelesen, wiedergelesen, was man so nennt studiert, — sondern daß er mit und in ihnen gelebt habe. Und das freilich möchten wir nicht bloß dem Lehrer des Deutschen, sondern jedem Lehrer und namentlich jedem, dem der humanistische Unterricht — dieses Wort im weitesten Sinne genommen — anvertraut ist, mit allem Nachdruck, den eigene Erprobung eines langen Lehrerlebens geben kann, empfohlen haben. Ein bekanntes Gebot des Islam macht es jedem Gläubigen, der wohlhabend, gesund und bei Verstand ist, zur Pflicht, mindestens einmal in seinem Leben die Pilgerfahrt nach Mekka zu machen: wir wären geneigt, in ähnlicher Weise jedem jungen Mann, der sich unserem Berufe widmet, es zur Pflicht zu machen, einen Teil seiner wenn man sie nicht vergeudet reichlich zugemessenen Studienzeit darauf zu verwenden, mit gesammelter, auf dies Eine konzentrierter Kraft erst in Schillers, dann in Goethes Leben und Werke sich in der Weise zu vertiefen, daß er eine gute Lebensgeschichte dieser Heroen vor sich nimmt, Abschnitt um Abschnitt durchwandert und zu jedem Abschnitt die betreffenden Werke liest. Der Genuß bei diesem wechselweise sich ergänzenden Studium ist groß, der Gewinn für die eigene Bildung nicht auszumessen. Es ist ein Studium, das keinen großen Apparat verlangt, da Schillers und Goethes Werke, seitdem „des durchlauchtigsten deutschen Bundes schützende Privilegien" gefallen sind, auch den Aermsten zugänglich sind, und auch die Zeit ist im Ueberflusse durch die Liberalität, mit der die Universitätsferien bemessen sind, vorhanden: wir haben es an nicht wenigen unserer Abiturienten erprobt, denen wir nie verfehlt haben, diesen guten Rat mit auf den Weg zu geben — einen Rat, den auch eine nicht ganz geringe Anzahl befolgt hat. So selbstverständlich ist das nicht, wie es scheinen könnte: wir glauben nicht zu irren, wenn wir sagen, daß die Zahl derer unter unsern Kollegen, die vieles über Goethe und Schiller gelesen haben, noch immer größer ist als derer, die sich mit diesen Werken selbst tief unter die Oberfläche tauchend beschäftigt und jene Pilgerreise nach der heiligen Stadt wirklich gemacht haben: ναρθηκοφόροι μὲν πολλοί, βάκχοι δέ τε παῦροι. Für Schiller haben wir für dieses Studium die richtige Grundlage und das rechte Hilfsmittel in dem schönen Werk von Wychgram, für Goethe wüßten wir kein besseres als das vorliegende Buch: und wir zweifeln nicht, daß viele tausende deutscher Männer und Frauen dem Schöpfer dieses literarischen Denkmals den Dank für dies edle Vermächtnis, an das der bescheidene Mann einen großen Teil seines Lebens gesetzt hat, ins Grab nachrufen werden.

Bonn. O. Jäger.

Herders Stellung zum lateinischen Unterricht.

Im jetzigen Jahrgange der Zeitschrift für den deutschen Unterricht hat ihr Herausgeber Otto Lyon S. 27 behauptet, daß schon Amos Comenius und Herder dafür gekämpft hätten, den Beginn des Lateinischen um drei Jahre hinauf zu schieben, wie man gegenwärtig hoffe, in den drei untersten Gymnasialklassen durch den stärkeren Betrieb der Muttersprache und die Behandlung einer lebenden Fremdsprache, des Französischen, den Schüler im Geiste der Heimat und der Gegenwart zu befestigen.

Herder hat öfter mit Erbitterung über seinen Jugendunterricht gesprochen. R. Haym sagt in dem Werke über Herder mit Bezug auf seine erste schriftstellerische Periode Bd. I S. 7, überall wo er seine eigenen Ideen von Jugenderziehung und Jugendunterweisung entwickele, bilde die Erinnerung an den Unterricht, den er selbst erduldet, den Hintergrund, der seinen Vorschlägen eine um so größere Schärfe, einen so viel radikaleren Anstrich gebe. „Der Donat ist ihm ein Märtrerbuch, der Nepos der Qualenautor. Darum polemisiert er mit solchem Uebereifer gegen den die Schule ungebührlich beherrschenden, die Seele mit grammatischem Gedächtniswerk überladenden lateinischen Geist, gegen das grammatische Scepter, mit dem der Blick der Jünglinge wie mit einem glühenden Eisen geblendet werde." Und in den Fragmenten über die neuere deutsche Literatur, 3. Sammlung 1767 (Suphan'sche Ausgabe I S. 380) lesen wir die Klage: „Seufzen muß der Menschenverstand, wenn er sieht, wie in den Schulen, die mit dem Namen «Lateinische Schulen» prangen, die erste junge Lust ermüdet, die erste frische Kunst zurückgehalten, das Talent in Staub vergraben, das Genie aufgehalten wird, bis es, wie eine gar zu lange zurückgehaltene Feder, seine Kraft verliert. .... Unterdrückte Genies! Märtyrer einer blos Lateinischen Erziehung! o könntet ihr alle laut klagen!"

Herder stand damals im 23. Lebensjahre. Zwei Jahre später beschreibt er dann im Journal seiner Reise vom Jahre 1769 (bei Suphan IV S. 371 ff.) den Plan einer Schule mit realistischer Unterstufe. „Nach der Muttersprache folgt die Französische; denn sie ist die allgemeinste und unentbehrlichste in Europa: sie ist nach unserer Denkart die gebildetste: der schöne Styl und der Ausdruck des Geschmacks ist am meisten in ihr geformt, und von ihr in andere übertragen: sie ist die leichteste und einförmigste, um an ihr einen Praegustus der Philosophischen Grammatik zu nehmen: sie ist die ordentlichste zu Sachen der Erzählung, der Vernunft und des Raisonnements. Sie muß also nach unserer Welt unmittelbar auf die Muttersprache folgen, und vor jeder andern, selbst vor der Lateinischen vorausgehen. Ich will, daß selbst der Gelehrte besser Französisch als Latein könne. (S. 393) .... Jetzt sollte die Italienische Sprache folgen, das Mittel zwischen der Französischen und Lateinischen, insonderheit für den Adel, die Männer von Geschmack, und die, die sonst nicht Lateinisch lernen, unentbehrlich; die Aussicht ist aber zu weit — ich komme aufs Latein. (S. 395) ... Es ist eine todte Sprache! Gut! Historisch-Politisch-Nationaltodt; aber literarisch lebt sie; in der Schule kann sie leben. Aber so wird sie nicht rein und klassisch gesprochen? warum nicht? wenn es der Lehrer spricht, wenn er nur Sachen wählt, über die es lohnt, Latein zu sprechen, warum nicht? und dann, gibt Natur und Fleiß und Genie und Kern der Konstruktion, und lebendige Verständlichkeit der Lat. Sprache nicht mehr, als das Schattenwerk weniger reinen Worte und Phrases? und werden nicht mehr Zwecke in der gelehrten Republik erreicht, wenn ich Latein kann, um zu sprechen, zu lesen, zu verstehen, zu fühlen: als zum Wortsichten, zu feilen, zu mäklen? Und ists nicht endlich Zeit, von dieser Sucht hinwegzulenken, und das Studium der lateinischen Sprache würdiger zu machen? u. s. w. (S. 396)."

Hier ist ein Gedankengang, der offenbar doch eine Wertschätzung der lateinischen Sprache zu erkennen gibt. Was aber die hier vorgeschlagene Reihenfolge der Fremdsprachen im Unterricht betrifft, so hat Herder sie in seiner Weimarer Zeit nicht aufrecht gehalten, obwohl er einen ähnlichen Plan aufgestellt hatte, der bei Suphan Bd. XXX S. 429 ff. als Eingabe an den Herzog vom 14. Dezember 1785, betreffend eine Reform des Gymnasiums, abgedruckt ist und der vom Herzog genehmigt war.

Der Direktor des Großherzoglichen Wilhelm-Ernstischen Gymnasiums zu Weimar, Herr Geheime Hofrat Prof. Dr. Ludwig Weniger, hat mir auf meine Bitte freundlichst eine Mitteilung über Herders Verhältnis zur dortigen Anstalt zugestellt und ihre freie Verwendung gestattet. Ich lasse sie hier folgen.

Herder kam am 1. Oktober 1776 nach Weimar und übernahm mit der Stellung als Generalsuperintendent auch den Ephorat der Schulen. In Weimar gab es damals eine einzige Schule für die männliche Jugend: nämlich die seit der Reformation blühende, alte Stadt- und Landschule, welche 1712 durch Herzog Wilhelm Ernst zu einem Gymnasium erhoben wurde, das sie im wesentlichen schon vorher gewesen ist. Dies Gymnasium also begriff zu Herders Zeit alles das, was später, davon losgelöst, als Bürgerschule, Realschule, auch Seminar, sich weiter entwickelt hat, in sich.

Herder erkannte nun, daß für die Kinder des Volkes, auch die Söhne der Handwerker und Kaufleute, in Weimar der Unterricht in der alten Sprache, zumal in der pedantischen Weise jener Zeit erteilt, abzuschaffen oder einzuschränken sei, und sorgte in diesem Sinne für eine Verbesserung des Unterrichts. Sein berühmter typus lectionum, 1785 ausgearbeitet und 1787 eingeführt, ist leider nicht erhalten. Der Inhalt aber läßt sich zum guten Teil ermitteln. Alles Wesentliche darüber und über Herders Schultätigkeit in Weimar überhaupt findet sich jetzt im Band XXX der Suphan'schen Ausgabe zusammengestellt. Ich verweise namentlich auf S. 431 u. ff.

Herders Absicht war, daß in den niederen Klassen bis Tertia die Schule eine Realschule nützlicher Kenntnisse und Wissenschaften werde, und daß von Tertia an das eigentliche Gymnasium seine Aufgabe beginne. Zu diesem Zwecke wurde zunächst das Griechische von Quarta nach Tertia gelegt. Die Sexta war und blieb Elementarschule, wo Lesen, Schreiben und Rechnen getrieben wurde. Quinta sowohl, wie Quarta, hatten zweijährigen Kursus (S. 442). — Das Latein wurde eingeschränkt, aber doch bereits von Quinta an getrieben (S. 438 f.); in Quinta wurde die Flexionslehre eingeprägt und nach Langes „colloquia" der Sprachgebrauch geübt. In Quarta las man Phaedrus und Millers Chrestomathia latina (440). Flexionslehre und Syntax sollten in dieser Klasse soweit vollendet werden, „daß in tertia darin kein weiteres Umschleppen nötig wäre und niemand in diese Klasse versetzt werden könnte, dem nicht ein fehlerfreies exercitium völlig zu Gebote stünde". Also volle 4 Jahre Latein bis Tertia, also eines mehr als jetzt. Und Herder verlangt bis Untertertia mehr, als wir heute für Untersekunda.

Alles dies steht in Herders Werken Band XXX.

Unter den erhaltenen Schulakten jener Zeit, die leider in Bezug auf Unterricht recht lückenhaft sind, findet sich ein vereinzelter Stundenplan für Quarta. Darin sind volle 12 Stunden für Latein angesetzt. Ich gebe das Einzelne genau an:

„Montag 9—10 Phaedri Fabeln; 2—3 Millers Chrestomathie durch den Collaborator. — Dienstag wie Montag. — Mittwoch 9—10 Latein. Ausarbeitungen durch den Collaborator; 11—12 Übungen über die syntaktischen Regeln, welche vorkommen sind, und Wiederholung des etymol. Theils der grammatic. Weil in dem vorgeschriebenen Lectionstypo nicht eine Stunde zur gramma. ausgesetzet ist; diese Stunde aber zur Wiederholung aller Lect. der ersten Tage bestimmt ist, so ist dieses mit Vorwissen des Herrn Ephori von mir dahin abgeändert. — Donnerstag wie Montag. — Freitag wie Dienstag. — Sonnabend wie Mittwoch. A. F. Schwabe."

Man kann sich hiernach nicht darauf berufen, daß Herder für die Hinausschiebung des lateinischen Unterrichts gekämpft habe, wie Lyon sagt. Seine spätere Stellung zur französischen Sprache ist vollends die ungünstigste, wie in den Briefen zur Beförderung der Humanität Nr. 111 aus dem Jahr 1797 (bei Suphan Bd. XVIII S. 157 ff.) überzeugend zu erkennen ist. Allerdings hat er den französischen Unterricht auf den unteren Stufen nicht ausgeschlossen; aber die Voraussetzung trifft nicht zu, welche J. Boehme in seiner Schrift Herder und das Gymnasium (Hamburg 1890) S. 49 ausspricht, daß Herder das Lateinische den drei oberen Stufen der lateinischen Schule vorbehalten habe, wenn er auch in der oben genannten Eingabe an den Herzog vom Jahre 1785 jene Stufen als das eigentliche Gymnasium bezeichnet. Denn in den Instruktionen vom Jahre 1788 für den Lehrer der fünften Klasse (Suphan XXX S. 438) hat er den Unterricht im Lateinischen ganz ausführlich beschrieben. Daher haben seine Worte in der 13. Schulrede (Suphan XXX S. 130) in Beziehung auf alle Klassen Geltung: „Die lateinische Lektion bleibt die vornehmste und gleichsam die stehende Arbeit, die dem Schüler seinen vorzüglichen, perpetuierlichen Rang giebt: denn ein Gymnasium ist eine lateinische Schule und die lateinische Sprache ist das Werkzeug der Wissenschaften und Künste". Herder spricht hier von einer Einrichtung, wonach die Schüler in anderen Lektionen außer Religion und Latein nach ihren Kenntnissen in verschiedene Klassen verteilt werden.

Es ergibt sich, daß zwischen dem 23. Lebensjahre Herders, wo er mit Erbitterung vom Donat und dem grammatischen Szepter gesprochen hat, durch den Zeitraum von beinahe ebensoviel Jahren eine Veränderung liegt, die nicht zu gunsten einer Hinausschiebung des lateinischen Unterrichts, sondern nur gegen dieselbe zu verwenden ist.

Der im 3. Heft des jetzigen Jahrgangs der Zeitschrift für den deutschen Unterricht enthaltene Aufsatz von Prof. Pawel in St. Pölten bei Wien „Ueber Herders Verhältnis zur Schule" enthält eine Besprechung des allgemeinen und stets anerkannten Ideenganges in Herders Stellung zu Erziehung und Unterricht und verändert das obige Urteil über seine Stellung zum lateinischen Unterricht nicht.

Was Comenius anbetrifft, so verweise ich auf Uhligs Bemerkungen in der Zeitschrift des Gymnasialvereins 1898 S. 7 fg.[1])

Berlin. Direktor Dr. Kübler.

1) Den Comenius hat als Zeugen für die Organisation der Reformgymnasien zuerst K. Reinhardt in einem Aufsatz zitiert, der „die Schulordnung in Comenius' Unterrichtslehre und die Frankfurter Lehrpläne" betitelt ist und als zweites Stück des 2. Jahrgangs der „Vorträge und Aufsätze aus der Comenius-Gesellschaft" in Voigtländers Verlag erschien, dann in einem kurzen Artikel der bei Einweihung des Neubaus für das Goethegymnasium veröffentlichten Festschrift. Doch die große Verschiedenheit der Idee von Comenius und des dem sogen. Frankfurter Lehrplan zu Grunde liegenden Gedankens läßt mir diese Citation als unzulässig erscheinen. Der letztere Gedanke ist doch der, daß alle, welche Latein lernen, zuvor mehrere Jahre Französisch gelernt haben sollen und daß der französische Unterricht dabei eine Grundlage für den lateinischen, besonders auch durch Klärung der grammatischen Begriffe, schaffen soll. Comenius ist von solcher Idee weit entfernt. Er äußert sich im 29. Kapitel seiner Didactica magna dahin, daß wenn einige Knaben die Sprachen der Nachbarvölker lernen sollen, dies zwischen der muttersprachlichen d. h. der Volksschule und der Lateinschule geschehen möge, im 10. 11. 12. Lebensjahre, und er fügt hinzu, daß sich dies sehr gut werde ausführen lassen, wenn man die Knaben dahin schicke, wo nicht ihre Muttersprache, sondern die, welche sie lernen sollen, im täglichen Gebrauch sei. Also von einer Fundamentierung des lateinischen durch einen französischen Unterricht, an dem alle Lateinschüler teilzunehmen hätten, oder durch den Unterricht in einer anderen modernen Fremdsprache ist nicht die Rede. Bedenkt man zudem noch, daß Comenius, wie aus

Lenz contra Cauer.[1])

Direktor Ziehen hatte in einem dem Protokoll der Junikonferenz beigedruckten Gutachten (S. 303) gegen den Lehrplan des Französischen Gymnasiums in Berlin, das den Lateinunterricht in Quarta beginnt, eingewendet: es sei nach seinen Erfahrungen schlechterdings unmöglich, das Französische in zwei Jahren (Sexta und Quinta) auch nur annähernd zu einem solchen Abschluß zu bringen, daß es seiner Aufgabe, dem lateinischen Unterricht als vorbereitende Grundlage zu dienen, ausreichend entsprechen könne. Erst im dritten Jahr des französischen Unterrichts findet durch denselben nach Ziehens Ueberzeugung eine Klärung und Festsetzung der grammatischen Begriffe statt, welche dem Anfangsunterricht im Latein gute Dienste zu leisten vermag.

In Bezug auf diese Erklärung hatte ich in meiner Besprechung von Reinhardts Straßburger Vortrag (im Jahrg. 1902 des Human. Gymnasiums S. 108) bemerkt: „In der Frage, ob besser das Latein auf das Französische oder das Französische auf das Latein gebaut werde, ist von einem Verteidiger der ersteren Reihenfolge selber eine Erklärung abgegeben, die seiner Anschauung ungünstig ist"; und nach Citierung der betr. Stelle in Ziehens Gutachten: „Wenn nun durch reichliche Erfahrung außer Zweifel steht, daß das Latein während zweier Jahre getrieben, eine treffliche Grundlage zur Erlernung des Französischen bildet, so ist aus Ziehens Auseinandersetzung zu folgern, daß sich das Französische nicht in dem Grade zur Grundlage eignet, wie das Lateinische." Einen ähnlichen Schluß aber zog dann P. Cauer in seiner „Duplik in Sachen des Reformgymnasiums" S. 6: „Also wird die bessere Grundlage zu allgemein sprachlicher Schulung durch das Lateinische gegeben."

Doch dieser Schluß ist nach Professor Lenz' Urteil in der Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen 1903 Nr. 4 S. 74 ein arger Trugschluß. „Scharfsinnige Gelehrte, wie Oskar Jäger und Paul Cauer, sprechen der Logik

dem 22. Kapitel seiner Didaktica hervorgeht, gemeint hat, es könnten im Bedürfnisfall mehrere Nachbarsprachen in solch rein empirischer Weise während der genannten Jahre erlernt werden, und es könne je eine ganz bequem im Zeitraum von einem Jahr absolviert werden, so ergibt sich eine Differenz des Comenius'schen und des Frankfurter Plans, die davon abhalten sollte, den großen pädagogischen Theoretiker des 17. Jahrhunderts für die „Reform" des höheren Unterrichts am Ende des 19. zu Hilfe zu rufen.

Man sollte, meine ich, überhaupt in dem Streit um die Reformschule die Toten ruhen lassen. Wenn man auch den Geist Herders gerufen hat, so hat das nicht mehr Berechtigung, als wenn sich Reformer auf Köchlys Meinungsäußerungen in dem Dresdener Gymnasialverein am Ende der vierziger Jahre des vorigen Jahrhunderts berufen wollten. Herder dachte, wie Köchly, in seinen späteren Jahren, durch Erfahrungen belehrt, eben wesentlich anders als früher. Auch Köchly hat 1848 einem Gymnasiallehrplan zugestimmt, der das Französische in VI, das Englische in V, das Lateinische in IV beginnen ließ, und hatte das zumteil genau so begründet, wie heutzutage die Reformer reden. Aber schon in der Schweiz (in deren Gymnasien zum Teil mit dem Französischen begonnen wird) in seinen 1861 veröffentlichten Thesen zu einer einheitlichen Gestaltung der schweizerischen Gymnasien nimmt K. für den Beginn des Lateinischen die unterste Klasse in Anspruch und für den des Französischen die drittunterste, verlangt, daß das Französische in steter Hinweisung auf das Lateinische gelehrt werden solle, und zitiert dabei das Wort Magers, daß der französische Unterricht in den gelehrten Schulen von der ersten Stunde an diese Sprache als eine Fortsetzung des Lateinischen betrachten und behandeln müsse und daß ein Unterricht, der die aus dem Latein stammenden französischen Vokabeln, Wort- und Satzformen nicht auf ihren Ursprung zurückführe, im gelehrten Gymnasium gar nicht geduldet werden sollte. Und ebenso entschieden sprach sich Köchly später in Heidelberg gegen die Sprachenfolge Französisch-Lateinisch aus. Man sieht, es gibt nicht bloß Leute, die aus Gegnern Freunde dieser Folge geworden sind, sondern auch das Umgekehrte ist vorgekommen — und wird vorkommen. U.

1) Vergl. unser voriges Heft S. 87[1]).

Hohn, sobald sie auf die Schulreform zu reden kommen", so läßt sich Lentz dabei vernehmen. „Sie vergessen, daß sich die Wahrheit nur dem voraussetzungslosen Forschen erschließt, daß jedes von Vorurteilen beherrschte Denken dabei irre gehen muß."

Was schließt denn ein voraussetzungslos Forschender aus der Ziehenschen Erfahrung? Wenn der französische Unterricht drei Jahre braucht, um die allgemeinen grammatischen Begriffe so zu klären, daß damit eine gute Grundlage für den Lateinunterricht geschaffen ist, während das Latein in erheblich kürzerer Zeit das Entsprechende für das Französische leistet, so geht daraus nicht im Mindesten hervor, daß das Latein sich zum Fundament für seine moderne Tochtersprache besser, als diese zum Fundament für ihre antike Muttersprache eignet, sondern es ergibt sich daraus, daß „die lateinische Grammatik der deutschen so fern steht, daß es einer längeren Vorbereitung bedarf, um einen deutschen Knaben in sie einzuführen".

Es ist in der Tat nicht zu verwundern, daß Cauer diese Argumentation in dem vorigen Heft unserer Zeitschrift S. 87 mit Ironie behandelt. Man traut seinen Augen kaum, Lentz spricht ja so, als ob ein deutscher Knabe überhaupt einer Vorbereitung durch eine andere Fremdsprache bedürfte, um in die lateinische Sprache eingeführt zu werden; die Tatsache, daß unzählige deutsche Knaben direkt mit bestem Erfolg in sie eingeführt worden sind und werden, existiert gar nicht für ihn. Er sucht Cauer damit zu schlagen, daß er bemerkt, deutsche Kinder lernten das Französische auch ohne Kenntnis des Lateinischen. Zweifellos, auch von einer Bonne. Aber nicht darum handelt es sich, ob man auch Französisch ohne lateinische Vorkenntnisse, wie Latein ohne französische Kenntnisse lernen kann, sondern darum, ob, wenn man beide Sprachen in wissenschaftlicher Weise lernen soll, sich das Lateinische oder das Französische mehr zur Grundlage für Erlernung der anderen Sprache eignet; und da spricht fragelos die Erklärung Ziehens nicht zu Gunsten der Priorität des Französischen (ebenso wenig, wie die Reihenfolge Französisch — Lateinisch durch die zum teil recht lebhaften Klagen empfohlen wird, die auf der Kasseler Konferenz über die Ergebnisse des französischen Unterrichts in den oberen Klassen der Reformrealgymnasien laut geworden sind).

Herr Lentz ist so kühn zu behaupten, daß das Gelingen des französischen Unterrichts in Quarta nicht wesentlich durch das vorhergehende Latein gefördert werden könne. Er scheint tatsächlich einen vernünftigen französischen Unterricht in der Quarta eines Normalgymnasiums noch nicht kennen gelernt zu haben, obgleich sich ihm Gelegenheit hierzu doch sicher öfter geboten hat. Sollte er förderliche Anknüpfung an das vorausgegangene Latein selbst in etymologischer Beziehung noch nicht erlebt haben?

Cauer und ebenso O. Jäger büßen nach Lentzens Behauptung die Logik ein, sobald sie auf die Schulreform zu sprechen kommen; Lentz selbst natürlich nicht. Das ist vielleicht richtig, wenn nämlich L. in dieser Hinsicht wenig oder nichts einzubüßen haben sollte. Solche Meinung auf Grund eines einzigen Falles zu hegen, wäre allerdings ungerecht. Doch wir bitten unsere Leser einmal zu vergleichen, was wir im vorigen Jahrgang unserer Zeitschrift S. 214—216 mit wörtlicher Genauigkeit aus dem Vortrag mitgeteilt haben, den Herr Lentz am 19. April v. J. vor der XIV. Hauptversammlung des Vereins für Schulreform gehalten und dann in Nr. 2 des 15. Jahrgangs seiner Zeitschrift hat abdrucken lassen. Wir glauben, auch sie werden dann zu der betrübenden Ansicht neigen, daß es sich bei L. um chronische Unlogik handelt.

Um so spaßhafter aber erscheint dem gegenüber die Naivetät, mit der L. am Schluß seiner Rezension von Cauers Aufsatz jenem den Rat erteilt: „Wie wäre es, wenn Cauer zunächst einmal garnichts gegen die Reform schriebe, sondern die Lücken seines Wissens in dem Gebiete, auf dem er eine führende Rolle bean-

sprucht, auszufüllen sich bemühte?" L. meint Lücken in der Kenntnis der Reformliteratur, z. B. der Lentzischen Aufsätze. Diese in der Tat etwas harte Zumutung ruft einem Gegenrat. Wie wäre es, wenn Lentz in Erkenntnis seiner logischen Entgleisungen zukünftig seine Beweisführungen vor der Publikation recht genau auf ihre Stichhaltigkeit prüfte und wenn er fernerhin vermiede, so grausame Phrasen drucken zu lassen, wie sie zuhauf in der eben angeführten Rede vorkommen? z. B. wo er behauptet, daß das Wissen, welches bei dem alten Gymnasiallehrplan (im Gegensatz zu dem der Reformgymnasien) gewonnen werde, jeden Versuch eines verknüpfenden Unterrichts als etwas ganz Fremdes, Ungewohntes, Unmögliches zurückweise!

Reinhardt kann einem wirklich wegen der Genossen manchmal leid tun. Doch gehört er tatsächlich zu dieser Genossenschaft? „Wir hängen uns ja an Ihre Rockschöße; schütteln Sie uns doch nicht ab!" rief er auf der Düsseldorfer Versammlung der niederrheinischen Mitglieder des Gymnasialvereins aus. Wobei mir von besonderer Wichtigkeit der Plural des Substantivs zu sein scheint. Man empfängt das Bild eines aufrichtig humanistisch gesinnten Freundes der Reformschulen, der beide Schöße eines Verteidigers der Normalgymnasien mit seinen Händen ergreift. Und so mag's gehen, wogegen, wenn z. B. etwa Reinhardt mit der rechten Hand den rechten Rockschoß O. Jägers und mit der linken den linken von E. Lentz ergriffe, bei dem energischen Auseinanderstreben der Inhaber der Schöße die Situation für ihn doch bedenklich werden dürfte. Uhlig.

Doktorjubiläum des österreichischen Ministers für Kultus und Unterricht Dr. Wilhelm Ritter v. Hartel.

Am 1. März feierte Unterrichtsminister Dr. Wilhelm Ritter von Hartel sein vierzigjähriges Doktorjubiläum, und der Lehrer und Gelehrte Hartel waren es in erster Linie, dem die Ehren des Tages galten. Nicht nur die Schüler, Freunde und Verehrer Hartels, sondern auch die breite Öffentlichkeit benutzten die Gelegenheit, um dem Minister, der es — ein erster Fall in Österreich — vom Gymnasialsupplenten bis zum obersten Chef des Kultus und Unterrichts gebracht hat und der sich als Gelehrter eines europäischen Namens erfreut, ihre Sympathien zu bekunden. Aus kleinen Verhältnissen hervorgegangen, hat Hartel in ernster Arbeit sich die akademischen Sporen verdient, dann rasch aufsteigend die höchsten wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Stufen erklommen.

Zu Hof in Mähren am 28. Mai 1839 als Sohn armer Eltern geboren, absolvierte Hartel die Gymnasien in Troppau und auf der Kleinseite in Prag, wo sein späterer langjähriger Wiener Kollege Karl Schenkl eine Zeit lang einer seiner Lehrer war. Die Wiener Universität bezog er im Jahre 1859, um sich unter Hermann Bonitz und Johannes Vahlen, denen die philologischen Studien in Österreich ihre Erneuerung und ihre erste Blüte verdanken, der klassischen Philologie zu widmen. Seine Studien fanden ihren Abschluß mit der 1863 abgelegten Lehramtsprüfung und dem am 1. März 1864 erlangten philosophischen Doktorat. Schon vorher war er Erzieher des einzigen Sohnes des Grafen Lanckoronski geworden.

Seine öffentliche Lehrtätigkeit begann er 1865 als Supplent am Wiener akademischen Gymnasium. 1866 habilitierte er sich an der Wiener Universität, an der er bereits 1869 nach dem Abgang von Bonitz nach Berlin zum außerord. Professor ernannt wurde. 1868 übernahm er die Leitung des Proseminars, wurde 1872 Ordinarius und trat 1874, als Vahlen an die Berliner Universität berufen worden war, in die Direktion des philologischen Seminars gleichzeitig mit dem von Graz nach Wien berufenen Professor Karl Schenkl ein. Durch seine akademische Lehrtätigkeit in Vorlesungen und im

Seminar (im Sinne von Bonitz, dessen Wirken in Österreich er meisterhaft geschildert hat), als Herausgeber der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien", der „Wiener Studien", der „Dissertationes philologae Vindobonenses", als Mitglied der Gymnasial-Lehramts-Prüfungskommission seit 1870, als Mitglied des niederösterreichischen Landesschulrats (1883—1890) hat Hartel auf die Entwickelung einer Wiener philologischen Schule, die sich allmählich eine geachtete Stellung in der deutschen Wissenschaft errang, erfolgreich eingewirkt und sich zugleich besondere Verdienste um die Heranbildung eines tüchtigen Nachwuchses für die Mittelschulen und um die Hebung des Mittelschulwesens erworben, indem er der Unterrichtsverwaltung viele wertvolle Anregungen gab.

Als Gelehrter hat Hartel sich rasch Geltung errungen, so daß sein Name bald unter den anerkannten Meistern der klassischen Altertumswissenschaft genannt wurde. Alle seine Arbeiten sind die Ergebnisse gründlichster Untersuchungen und ruhen auf festem Fundament. Seine „Homerischen Studien", die „Studien zu Demosthenes" und „über attisches Staatsrecht und Urkundenwesen", seine „Patristischen Studien", um hier nur einige zu nennen, haben überaus befruchtend auf andere Arbeiten gewirkt; seine Ausgaben alter Texte, des Eutrop, der Kirchenschriftsteller Cyprian und Paulinus von Nola bekunden durchweg den scharfsinnigen Kritiker. Diese seine Wirksamkeit fand nicht nur ihre Würdigung durch seine Wahl zum Mitglied der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften, deren Vizepräsident er seit Arneths Tode ist, sondern auch durch ehrenvolle Rufe ins Ausland: 1883 nach Göttingen auf den Lehrstuhl Herm. Sauppes, 1886 nach Heidelberg. Viele auswärtige Akademien wählten ihn zum Mitglied, so Berlin, München und Göttingen, 1893 erhielt er das österreichische Ehrenzeichen für Kunst und Wissenschaften. (1884 war er in den Ritterstand erhoben und 1891 ins Herrenhaus berufen worden.) Die Universität wählte ihn 1891 zu ihrem Rektor, und seine Inaugurationsrede über die Aufgaben der klassischen Philologie zeigt dieselbe großzügige Auffassung über den modernen Betrieb der Wissenschaften im Allgemeinen, die in allen seinen Arbeiten zu Tag tritt. Sein weltmännisches Wesen bewies er glänzend als Präsident des Wiener Philologentages 1893. Auch als Direktor der Hofbibliothek (1891—1896) hat Hartel erfolgreich gewirkt: nicht nur eine Reihe von Verfügungen, die modernen Geist verraten, sondern auch die glänzende Publikation der berühmten Wiener Genesis (mit Franz Wickhoff) gibt hiervon Zeugnis.

1896 wurde er unter Baron Gautsch Sektionschef im Ministerium für Kultus und Unterricht, und nachdem er vorübergehend unter Clary Leiter des Ministeriums war, wurde er im Jahr 1900 Unterrichtsminister. So mühevoll und sorgenreich dieses Amt auch gerade gegenwärtig in Österreich ist, so hat damit doch keineswegs Hartels Wirksamkeit in wissenschaftlicher Richtung ihren Abschluß gefunden. Nicht bloß seine Stellung in der Akademie und im Verband der Akademien, sondern gerade auch sein Platz an der Spitze der österreichischen Unterrichtsverwaltung bietet ihm reiche und mit unermüdlicher Energie benutzte Gelegenheit, wissenschaftliche Aufgaben anzuregen und zu fördern.

Eine Feier in großem Stil hatte der Minister zu unterlassen gebeten. Aber unzählige mündliche, schriftliche, telegraphische Beglückwünschungen konnten nicht abgelehnt werden. Auch Vertreter des Deutschen Gymnasialvereins, in dessen Vorstand W. von Hartel bald nach seiner Gründung eingetreten ist, haben ihm ihre Wünsche und ihren Dank für das, was er im Interesse der von dem Verein vertretenen Sache getan hat, dargebracht. Gesteigert wurde naturgemäß die Herzlichkeit aller Kundgebungen noch durch den Umstand, daß der Jubilar vor einigen Monaten so schwer erkrankt war, daß zeitweilig an seiner Genesung gezweifelt wurde. Möchte ihm und uns beschieden sein, daß er die völlig wiedergewonnene Kraft noch lange zum Heil der Wissenschaft und des gesamten Unterrichtswesens verwerten kann! Dr. Fr.

Von der Düsseldorfer Ortsgruppe des Gymnasialvereins.

(Aus Nr 50 der „Düsseldorfer Neuesten Nachrichten“ vom 28. Februar d. J.)

Der eigentliche Lebenszweck des Gymnasialvereins ist, dadurch, daß immer wieder darauf hingewiesen wird, wie eng der Zusammenhang zwischen Altertum und Gegenwart ist, die Freunde gymnasialer Bildung zu sammeln und mit dem Rüstzeug zu versehen, das man gar oft gebraucht, um sich des herrisch anstürmenden Angriffs der Modernen zu erwehren, die immer und immer wieder den leicht geglaubten Satz vorbringen, daß Beschäftigung mit dem Altertum für das Leben in der Gegenwart blind und blöde mache. Diese Torheit vom petrefakt gewordenen Altertum zu bekämpfen, hatte sich auch der Vortrag zum Ziel gesetzt, den Herr Dr. Hölk gestern in der Aula des städtischen Gymnasiums und Realgymnasiums hielt: „Über Universitätsverhältnisse und Studentenleben in der römischen Kaiserzeit, besonders im 3. Jahrhundert.“ Und die Parallelen zur Gegenwart, die sich dort aufdrängten, waren wirklich oft so verblüffend, daß man fast vergessen konnte von Zeiten zu hören, die durch den respektablen Zwischenraum von anderthalb Jahrtausenden von der Gegenwart getrennt sind. In der Einleitung griff der Redner auf die Zeit Platons zurück. Damals lernte man in der Jugend Lesen, Schreiben und Rechnen; die Bildung des Mannes und Jünglings aber bestand in Musik und Gymnastik, wie die Alten es nannten. Wir würden sagen: Ziel der Erziehung war körperliche Kraft und Gewandtheit und künstlerische Empfänglichkeit. Von wissenschaftlichem Lern- und Lehrbetrieb ist nicht die Rede; was sich davon findet, ist ganz vereinzelt und rein Privatsache. Das ist nicht so geblieben.

In der Zeit von Platon bis etwa ins erste Jahrhundert unsrer Zeitrechnung vollzog sich ein Umschwung im Geistesleben, der dadurch hervorgerufen wurde, daß sich, zuerst unter dem Einfluß der Wirksamkeit von Platons Schüler Aristoteles, die Gruppe der Gebildeten von der Masse der Ungebildeten absonderte. Was den Wertmesser für diesen Unterschied abgab, war die Rhetorik, d. h. das Kennen und Beherrschen der Kunst des Redens. Den Grund, weshalb man im Altertum gerade auf die Rhetorik kam, leitete der Redner her aus der besonderen Natur des Lebens unter südlichem Himmel. Es lockt den Mann mit seiner Tätigkeit ins Freie hinaus; daß er dort Geltung gewinne, vermag ihm allein die Gewandtheit im Reden zu erleichtern. Aus dem Gegensatz unseres nordischen Lebens zum südlichen wurde die abweichende Orientierung unserer Bildungsarten erklärt und so formuliert, daß das Altertum sich als Ziel gesetzt habe: zu erziehen zu möglichst frühzeitigem Können; die Gegenwart: zu möglichst vielseitiger Aufnahmefähigkeit. Alsdann wurde genauer das Erziehungsleben in der Kaiserzeit besprochen. Und zwar wurde nach einem kurzen Überblick über die Quellen unseres Wissens von diesen Dingen zuerst von dem Hauptlehrgegenstand, der Rhetorik, und seinem Umfang gehandelt, dann von den Hochschulen und ihrer Einrichtung, von den Lehrern und von den Studenten. Aus der Fülle von Einzelheiten etwas herauszuheben, ist schwer. Besonders auffallen mußte die Ähnlichkeit der Zustände auf diesen antiken Hochschulen mit denen unsrer Zeit. Dies gilt auch von der Ausgestaltung des studentischen Lebens und Komments, den der Redner namentlich für Athen schilderte, wo ein Verbindungswesen bestand, das dem unsrer Landmannschaften und Korps vergleichbar ist. Man übte eine Fuchstaufe im Badehaus, es gab „bemooste Häupter“. Alle jene Züge von Jugendübermut und oft auch -roheit zeigen so viel Ähnlichkeit mit Erscheinungen der Gegenwart, daß man stets von neuem staunen möchte. Sein Ende fand dieses reich entwickelte und ausgebaute Hochschulwesen eigentlich mit dem Jahre 529, wo Kaiser Justinian, um die Welt der Antike gegen den Ansturm von Germanen und Persern zugleich zu verteidigen, die Kräfte des gewaltigen Reiches noch einmal mit aller Energie zusammenfaßte. Seine Regierungsmaxime war: Konfiszieren. Alles Vermögen der toten Hand wurde zugunsten der Staatskasse beschlagnahmt. Dem fielen

in Athen die Philosophenschulen zum Opfer, die seit fast einem Jahrtausend die Lehren der großen Alten gepflegt und gehegt hatten. Die ihres Einkommens beraubten Schulhäupter suchten bei den Persern Schutz. Damit hörte freie griechische Wissenschaft auf.

Die 41. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner.

Sie fand nach altem Brauch am Osterdienstag in Köln statt. Der Vorsitzende, Professor L. Stein-Köln, gedachte in seiner Eröffnungsansprache mit warmen Worten zweier im Laufe des Jahres aus ihren Ämtern geschiedener hochverdienter Schulmänner, der Geheimräte Dr. Deiters und Schorn, und warf einen kurzen Rückblick auf die Ergebnisse der Bonner Direktorenkonferenz und des Philologentages in Halle. Von dem verstorbenen Direktor Karl Kiesel entwarf sodann Professor ten Hermsen-Köln in einer laudatio funebris ein pietätvolles Bild, welches Geheimrat O. Jäger aus seiner persönlichen Erinnerung mit einigen kräftigen Strichen vervollständigte. Den Kern der heurigen Tagung bildete der fesselnde Vortrag von Professor Dr. Wolf-Düsseldorf über die Behandlung der griechischen und römischen Religion auf dem Gymnasium. Mit großem Geschick und in engster Fühlung mit den neuesten Forschungen zeigte der Redner, wie man die zerstreuten Einzeltatsachen, welche die klassische Prosa- und Dichterlektüre biete, zu einem einheitlichen Gesamtbild verarbeiten könne, um den Primaner nicht im toten Stoff stecken zu lassen, sondern ihm einen Begriff von dem Werden der Religion, dieser Wurzel für alle Zweige des Kulturlebens, zu vermitteln. Scharf wurde die griechische und sodann die römische Religion in ihrer Entwickelung charakterisiert, bis, „da die Zeit erfüllet ward", die Religion Christi die Erlösung von dem religiösen Synkretismus der Kaiserzeit brachte. Nach kurzer, im wesentlichen zustimmender Debatte, an der sich u. a. der Vertreter des Provinzialschulkollegiums, Geheimrat Dr. Buschmann, beteiligte, ergriff Geheimrat Jäger das Wort zu einigen Bemerkungen über das von Professor Dr. Lexis herausgegebene Werk „die Reform des höheren Schulwesens in Preußen". Dem offiziösen Charakter des Werkes gegenüber hob Redner mit gewohntem Freimute diejenigen Punkte hervor, welche eine tiefere Auffassung vermissen ließen. Insbesondere komme in dem Buche der humanistische Gedanke schlecht zur Geltung; so liege z. B. nicht in der Lektüre der alleinige Wert der klassischen Sprachen, auch die Grammatik habe selbständige Bedeutung. Dem panegyrischen Ton des Werkes gegenüber müsse hervorgehoben werden, daß es auch vor der letzten Reform gescheite und einsichtige Schulmänner in Preußen gegeben habe. Redner behält sich vor, auf einzelne Punkte des Buches noch ausführlich zurückzukommen. An die Versammlung schloß sich ein gemeinsames Mahl in der „Erholung".

Bonn. Paul Brandt.

Der fünfte altphilologische Ferienkursus in Bonn.

Er fand nach Ostern von Mittwoch bis Freitag statt und lieferte aufs neue den Beweis von der Lebensfähigkeit dieser Kurse, welche einer z. Zt. aus dem Kreise der höheren Lehrerschaft selbst hervorgegangenen Anregung ihre Entstehung verdanken. Die 68 Teilnehmer — übrigens die höchste bis jetzt erreichte Ziffer — verteilten sich auf 29 rheinische höhere Lehranstalten und 5 außerrheinische (Frankfurt a. M., Kiel, Heidelberg, Hagen i. W. und Dillenburg). Unter den Vorträgen, an welchen sich Geheimrat Bücheler, Geheimrat Nissen (an Stelle des leider durch Krankheit verhinderten Professor Solmsen), Professor Brinkmann, Professor Dyroff und der Direktor des hiesigen Provinzialmuseums, Dr. Lehner, beteiligten, fesselte durch die Neuheit des Gegenstandes besonders der von Geheimrat Bücheler über eine noch unveröffentlichte Darstellung von Schiffen mit Beischriften aus Afrika auf einem römischen Mosaik im Museum von Tunis, das, wie der

Vortragende nachwies, auf Suetons „Prata" als literarische Quelle zurückgeht. Einen Abzug der höchst interessanten Darstellung ließ der Vortragende in dankenswerter Weise vorher jedem der Teilnehmer einhändigen. Auf rheinischen Boden führte der Vortrag von Geheimrat Nissen über das jetzt völlig ausgegrabene römische Lager Novaesium (Neuß), dessen vollständiger, eben erst fertiggestellter Plan den Teilnehmern vorgelegt werden konnte. Von besonderem Interesse waren die Bemerkungen des Vortragenden über altrömisches Lagerleben, dessen Härte, Strenge und Unbequemlichkeit uns heute mit gelindem Grausen erfüllt. Ueber das, was wir von gallorömischer Religion aus literarischen und monumentalen Quellen wirklich wissen, sprach in anregendem Vortrag Dr. Lehner, während über Abschnitte zweier klassischer Autoren, des Thucydides Archäologie und des Lukrez fünftes Buch, durch die Vorträge von Professor Brinkmann und Professor Dyroff neues Licht verbreitet wurde. Außerdem trug in fesselnder Weise Geheimrat Bücheler über Herondas vor und interpretierte dessen 4. Mimiambus. So werden die Teilnehmer, denen es auch nicht an Gelegenheit zu geselligem Zusammensein und kollegialer Aussprache fehlte, reiche Anregung und Förderung von der alma mater Bonnensis dankbar mit nach Hause genommen haben. Ein Beitrag zu den Kosten des Kursus brauchte diesmal dank der Liberalität des Herrn Ministers von den Teilnehmern nicht erhoben zu werden.

Bonn. P. B.

Literarische Anzeigen.

Méthodologie de L'Enseignement Moyen par **J. Collard**, Professeur à l'Université de Louvain. Bruxelles, Maison D'Edition Alfred Castaigne 1903. 8°. VII. 435 S.

Wir vermuten, daß französisch, englisch oder in anderen modernen Sprachen geschriebene Werke über Erziehung und Unterricht in unsern pädagogischen Seminarien oder in unserer pädagogischen Welt überhaupt nicht allzuhäufig große Beachtung finden: kann man ja doch die Zeit nur schwer aufbringen, um unserer eigenen pädagogischen Literatur, dem nicht wenigen Guten und dem ungeheuer vielen Mittelmäßigen, das in deutscher Sprache geschrieben wird, einigermaßen gerecht zu werden. Das Ausland vergilt uns, im allgemeinen gesprochen, nicht Gleiches mit Gleichem: das sehr tüchtige und in manchem Betracht ausgezeichnete Werk des belgischen Gelehrten, das wir hier vor uns haben, zeigt sowohl in seinem allgemeinen Teil — Les principes fondamentaux, les formes d'enseignement, les devoirs scolaires, les compositions et les distributions de prix, la préparation des leçons, — wie in seinem 2., der Méthodologie spéciale, die nach der Reihe die Muttersprache, Latein, Griechisch, lebende Sprachen, Geschichte und Geographie behandelt (Mathematik und Naturwissenschaft sind nicht in Betracht gezogen), eine vollkommene Vertrautheit mit der einschlägigen weitschichtigen deutschen Literatur, so daß wir diejenigen, welche diese deutsche Literatur über die verschiedenen Unterrichtsgebiete bequem beisammen aufgeführt haben wollen, geradezu auf dieses französische Werk verweisen könnten. Was diese Vertrautheit besonders wertvoll macht, ist das völlig selbständige, auf eigenes tiefgehendes theoretisches und praktisches Studium gegründete Urteil, und der Verfasser hat sich dabei den Vorteil zunutze gemacht, den ihm die französische Sprache — la plus parfaite des proses, wie Vinet sie nicht mit Unrecht genannt hat — gerade für dieses Gebiet bietet. Mit dieser die psychologischen Vorgänge und Begriffe glücklich treffenden Sprache verbindet er einen andern Vorzug des französischen Geistes, die scharf logische Gliederung, so daß seine Leser in der Tat sich rasch und aufs beste über alle Fragen der Didaxis im Ganzen wie in den einzelnen Gebieten orientieren können. Das könnten wir, werden deutsche Fachgenossen einwenden, ebenso gut in manchem deutschen Buch: was wir bestreiten möchten. Was von aller Lektüre und allem Studium fremdsprachlicher Werke gilt, daß hier die Form zugleich Inhalt sei, scheint uns auf wissenschaftlichem Gebiet und auf dem der Erziehung und der Lehre besonders zu gelten. Die Selbstprüfung, die Selbstkritik unseres eigenen Unterrichtes, die wir bei der Lektüre eines Werkes wie des Schraderschen oder Wilmannschen üben und die den hauptsächlichsten Gewinn solcher Lektüre ausmacht, erhält einen besonderen Reiz und eine besondere Kraft, wenn die Erziehungs- und Unterrichtsfragen uns in dem uns neuen oder fremden Gewand entgegentreten. Im Großen wie im Kleinen — wie etwa in dem Abschnitt über den Geschichtsunterricht oder in der sehr ausführlichen Behandlung des ersten Buchs der Ilias — fühlen wir uns unmittelbar zur Vergleichung des eigenen mit dem frem-

den aufgerufen, zur Prüfung, was von jenem mit diesem übereinstimmt, worin es uns widerstrebt, worin es Uebertragung zuläßt, worin es abgelehnt werden muß. Für all dies sind wir dem ausgezeichneten Gelehrten um so mehr zu Dank verpflichtet, weil er nicht bloß aus Büchern, sondern aus eigener Anschauung auf pädagogischen Reisen unsere Tugenden und unsere Schwächen kennen gelernt hat, und wir wünschen angelegentlich, daß dies gediegene und auch durch ein einfach vornehmes und geschmackvolles Aeußere sich empfehlende Werk auch in der deutschen pädagogischen Welt die Beachtung finde, die es verdient.

O. Jäger.

Ueber die Entwicklung der Chirurgie während des 19. Jahrhunderts und ihre Beziehung zum Unterricht. Akademische Rede am 21. Nov. 1903 gehalten von Dr. **Vincenz Czerny**, Wirkl. Geh. Rat u. o. ö. Prof. der Chirurgie, d. z. Prorektor der Univ. Heidelberg. Leipzig bei Th. Thomas (35 S., 1 Mk.).

Es sind zwei Themen, die der berühmte Chirurg hier in einer Festrede behandelt. Voran geht eine fesselnde Schilderung der Fortschritte, die die Chirurgie im verflossenen Jahrhundert gemacht; dabei auch manche treffende Bemerkung allgemeinsten Interesses, wie die gegen das Ueberhandnehmen und die Einseitigkeit des Spezialistentums und den unersetzlichen Wert eines guten Hausarztes.

Von einer Darlegung der Pflichten, die der Arzt unermüdlich zu üben hat, auch wo es nur zu lindern, nicht zu heilen gilt, wendet Redner sich dann zu der Schulfrage mit den Worten: „Der ethische Gesichtspunkt war es, welcher die Aerzte bei der bekannten Umfrage veranlaßt hat, fast einstimmig das humanistische Gymnasium als die einzig genügende Vorbildung für das medizinische Studium zu verlangen. Für die technischen Bedürfnisse der ärztlichen Kunst reichen zweifellos Realschule und Realgymnasium als Vorbildung aus. Durch die Freigebung des medizinischen Studiums für die Abiturienten dieser Schulen — wenn auch nicht ohne Vorbehalt — hat Preußen eine sehr wichtige Konkurrenz geschaffen. Man muß abwarten, wie dieses Experiment, welches den Aerzten wider ihren Willen aufoktroyiert ist, ausfallen wird.“ Hierauf aber beginnt eine Reihe von Ausstellungen an Organisation und Betrieb des deutschen humanistischen Gymnasiums, und hier muß ich die Richtigkeit der Ansichten des von mir hoch verehrten Mannes fast durchweg bestreiten. Von vornherein durfte es auffallen, daß solche Ausstellungen an eine Auseinandersetzung geknüpft wurden, die uns die eminente Vervollkommnung der Chirurgie auch in Deutschland vor Augen führt und an deren Schluß erklärt wird, daß das Bedürfnis Deutschlands nach Chirurgen jetzt sicher mehr als doppelt gedeckt ist. Denn diese Fortschritte der Kunst und die Vermehrung der Zahl der Künstler haben sich doch vollzogen, während sich der Aerztestand aus den Zöglingen der humanistischen Gymnasien rekrutierte Doch betrachten wir das Einzelne.

Unter der vom Redner erwähnten Umfrage verstand ich zunächst die vom preuß. Kultusminister Falk vor mehr als 30 Jahren an alle medizinischen Vereine gerichtete, die ja gleichfalls eine die Vorbildung aller Mediziner durch das humanistische Gymnasium fordernde Antwort erhielt. Ich wurde aber hernach durch ein Zitat belehrt, daß vielmehr die Umfrage gemeint ist, die 1900 von der Redaktion der Badischen Landeszeitung an eine größere Zahl hervorragender Mediziner Deutschlands und der Schweiz gerichtet war, deren Antworten aus dieser Zeitung dann in unserer Zeitschrift XI S. 165—178 abgedruckt sind. Auf diese Antworten nun beziehen sich die folgenden Worte des **Redners**: „Die Gymnasiarchen haben das Vertrauensvotum, welches ihnen die deutschen Aerzte ausgestellt haben, quittiert mit der Tendenz, die Eigenart des humanistischen Gymnasiums weiter auszugestalten, d. h. noch mehr als bisher das Hauptgewicht auf den Unterricht in den klassischen Sprachen zu legen. Sie vergessen dabei, daß die Aerzte von der Erfahrung ausgegangen sind, daß bisher wenigstens das hum. Gymnasium, sowohl was die Qualität der Lehrer als der Schüler betrifft, die Elite der Gebildeten unserer Nation umfaßt, und daß sie im Interesse ihres Standes es für notwendig erachteten, in der Vornehmheit ihrer Stellung hinter keinem anderen Beruf zurückzustehen. Sie haben aber stillschweigend vorausgesetzt oder offen betont, daß sie gleichzeitig darauf rechnen, daß das hum. Gymnasium im Stande sein werde, sich den modernen Anforderungen anzupassen und den Abiturienten eine für jeden Gebildeten erforderliche und genügende Kenntnis der modernen Naturwissenschaften auf den Lebensweg mitzugeben.“ Ich muß hier zunächst bemerken, daß die Parole, es solle jetzt mehr als früher die Eigenart des Gymnasiums ausgestaltet werden, von den Gymnasiarchen zwar begrüßt, aber nicht ausgegeben ist, sondern daß dies durch die Preuß. Kabinetsordre vom 26 Nov. 1900 geschah (im Zusammenhang mit der grundsätzlichen Anerkennung von der Gleichwertigkeit der drei höheren Schulgattungen). — Zweitens muß ich doch dem Urteil über Lehrer

und Schüler an Realschulen widersprechen, das offenbar in Czerny's Worten über die Qualität der Lehrer und Schüler an den Gymnasien liegt. Jedenfalls entspricht dasselbe dem gegenwärtigen Zustand nicht mehr, und wenn in den humanist. Anstalten gar manche Schüler sitzen, die als auserlesen gut bezeichnet werden dürfen, so möchte ich darauf aufmerksam machen, daß dort auch, besonders in Großstädten, eine Auslese der Schlaffen, Nervösen, durch Allotria Zerstreuten sich findet und daß, wenn berechnet werden könnte, ob bei den Schülern eines Gymnasiums oder bei denen einer Realschule desselben Ortes ein Mehr von Arbeitswilligkeit und Arbeitsausdauer zu finden ist, die Berechnung gewiß da und dort zu Ungunsten der Gymnasiasten ausfallen würde. — Endlich aber ist die allgemeine Behauptung unrichtig, daß die Aerzte, welche 1900 erklärten, daß sie ihre Fachgenossen ausschließlich im Gymnasium vorgebildet zu sehen wünschten (es sind 19 von 27), dabei stillschweigend vorausgesetzt oder offen betont haben, was Czerny als ihre Meinung betrachtet. Ausgesprochen ist der Wunsch nach einer weitergehenden Vermittelung naturwissenschaftlicher Kenntnisse, als sie bisher von deutschen Gymnasien geleistet wird, nur von 4 unter jenen 19; dagegen ist von den anderen 15 nicht bloß dieser Wunsch nicht ausgesprochen, sondern es sind von ihnen teilweise Aeußerungen getan, die mit ihm nicht vereinigt werden können. Geh. R. Schüle in Illenau z. B. erklärte geradezu, nicht zu wissen, wie man den Anforderungen der Gegenwart und der medizinischen Vorbildung genügender und voller gerecht werden könnte, als an den badischen Gymnasien geschieht. Daß das Plus von naturwissenschaftlichen und neusprachlichen Kenntnissen, das die Schüler der Realschulen erwerben, diesen beim medizinischen Studium einen entschiedenen Vorsprung gewähre, wird von 6 als zweifelhaft hingestellt oder geradezu geleugnet: und einer von diesen, Geh. R. Ebstein, wies dabei zugleich auf die früheren preußischen Lehrpläne, die den klassischen Unterricht stärker betonten, als die bessere Unterrichtsgestaltung hin. Ich möchte diesen Urteilen noch das eines der größten Mediziner des verflossenen Jahrhunderts, Billroth's, anschließen, der in seiner Schrift „über das Lehren und Lernen der medizinischen Wissenschaften" erklärt, er sei nicht der Ansicht, daß den Naturwissenschaften auf Kosten der alten Sprachen ein erheblich größeres Feld einzuräumen sei: von der Naturgeschichte genüge es, die allgemeinsten Vorstellungen und Anschauungen zu erwecken; wer Talent und Neigung dazu habe, werde dies mit Lebhaftigkeit erfassen und später fortbilden; Chemie sehe er für Gymnasien, soweit es die künftigen Mediziner betreffe, als völlig entbehrlich an; von Physik sei das zu lernen nötig, was zur physikalischen Geographie, die ernst zu treiben sei, gehöre; neben physikalischer Geographie halte er nichts für bildender für den späteren Mediziner, als Geschichte. Bei welchem Urteil es von Wichtigkeit ist zu wissen, daß an den österreichischen Gymnasien, aus denen Billroth seit 1867 seine Schüler erhielt, das Maß des naturwissenschaftlichen Unterrichts ungefähr dasselbe ist wie an den preußischen seit 1882: die Naturgeschichte verfügt in Oesterreich im Ganzen über 9—10 wöch. Stunden, in Preußen jetzt über 9 (in Baden über 10); physikalische Stunden haben die österreichischen Gymnasien 1 mehr als Preußen (2 mehr als in Baden), aber dafür hat die Mathematik dort in den vier obersten Klassen zusammen 4 St. weniger als in Preußen (und in Baden).

Im Folgenden wendet sich der Redner gegen die Ausführungen des Direktors P. Cauer in der pädagogischen Sektion der Haller Philologenversammlung, wobei er irrtümlich annimmt, daß Cauer die Meinung vertrete, bei Ausgestaltung der Eigenart des Gymnasiums auf dem Boden der klassischen Sprachen sei für biologischen und geographischen Unterricht überhaupt kein Platz vorhanden. Cauers 4. These lautet aber: „Die neu aufgeblühten Wissenschaften der Geographie und Biologie fordern mit Recht einen stärkeren Anteil an den Aufgaben der Jugendbildung. Für Neuerungen in dieser Richtung ist jedoch im Gymnasium kein Raum." Er wies also nur eine weitere Ausdehnung der genannten Fächer in den Gymnasien ab und forderte keineswegs ein Zurückgehen auf einen früheren Stand des gymnasialen Lehrplans, erklärte auch in der Debatte ausdrücklich, Bestehendes nicht antasten zu wollen (ein Standpunkt, zu dem sich — nebenbei bemerkt — die Versammelten fast durchweg bekannten, wie ich behaupten kann, obgleich eine Abstimmung hierüber, ganz wie sonst bei ähnlichen Verhandlungen, nicht stattfand).

Ein dritter vom Redner berührter Punkt ist die nach seiner Meinung vorhandene Ueberlastung der Schüler mit Unterrichtsstunden und Hausaufgaben „nicht zum wenigsten am Gymnasium". Er fordert, daß für die unteren Klassen die Zahl von 26 obligaten Wochenstunden nicht überschritten werde und für die oberen nicht die Zahl 28, wobei er ja wohl (wie wir das gleichfalls bei den unten folgenden Angaben tun werden) die Turnstunden ausschließt und ebenso die Singstunden, an denen sich die Schüler zur Zeit des

Stimmwechsels garnicht und hernach nur in beschränkter Anzahl zu beteiligen pflegen. Die gewünschten Maxima aber sind in dem zweitgrößten deutschen Staat noch garnicht erreicht: in Bayern haben die Gymnasiasten in den untersten Klassen nur 23 St. wöch., in den mittleren 24—26, in den obersten nur 27 (die Ursache der hier gegenüber anderen deutschen Staaten geringeren Anzahl liegt in einem Minus an französischen, mathematischen, naturwissenschaftlichen und Zeichenstunden). Etwas anders freilich sieht die Sache in Württemberg aus, wo zwar auch mit 24 und 25 St. begonnen, dann aber in den mittleren und oberen bis zu 30, 31, ja in einer Klasse bis zu 32 gestiegen wird. Ich habe nun infolge dieser starken Differenz beim Besuch von württembergischen und dem einigemal unmittelbar folgenden von bayerischen Gymnasien stets mein Auge auch darauf gerichtet, ob denn ein Gradunterschied in der Frische der bayerischen und der württembergischen Knaben und Jünglinge zu finden war, und bin dabei trotz guten Willens nie zu einem positiven Resultat gelangt. — Bemerkenswert erscheint mir ferner Folgendes. Der deutsche Staat, der sich am eingehendsten mit der Ueberbürdungsfrage beschäftigt hat, ist der hessische (vergl. die umfangreichen Protokolle der Verhandlungen einer aus Schulmännern, Verwaltungsbeamten, Medizinern und Landtagsabgeordneten bestehenden Kommission zur Prüfung dieser Frage vom Jahre 1882). Dort aber hat man nach dem Ergebnis der bezüglichen Erörterungen doch an 27 und 28 St. in VI und V und an 30 von IV—O. I festgehalten, und der längere Zeit der Gießener Universität angehörende Augenarzt Geheimerat A. von Hippel hat in seiner 1889 erschienenen Schrift „Ueber den Einfluß hygienischer Maßregeln auf die Schulmyopie" S. 13 erklärt: „Daß von einer Ueberbürdung der Schüler während der letzten 10 Jahre am Gießener Gymnasium nicht im Entferntesten die Rede war, kann ich aus eigener genauer Kenntnis der Verhältnisse bestimmt behaupten, da meine drei Söhne das hiesige Gymnasium absolviert haben." — Drittens möchte ich anführen, daß die preußische Regierung, nachdem sie im Gymnasiallehrplan vom Dez. 1891 in VI und V auf 25, in IV, O. II, U. I, O. I auf 28 St. heruntergegangen war, es 1901 für richtig gehalten hat, in IV wieder auf 29 und in den drei obersten Klassen wieder auf 30 St. zu steigen (so daß der badische Gymnasiallehrplan, alle Stunden in allen Klassen zusammengerechnet, nur ein Plus von 2 wöchentl. St. gegenüber dem preußischen Plan zeigt). Auch mag erwähnt werden, daß jener Stundenvermehrung in einer Sitzung des preuß. Abgeordnetenhauses Beifall u. A. auch von dem Mediziner und Berliner Stadtverordnetenvorsteher Langerhans gezollt wurde. — In den österreichischen Gymnasien aber, auf die sich Redner mehrfach bezieht, haben zwar nach dem für alle Teile Cisleithaniens gültigen Lehrplan die acht Gymnasialklassen folgende Stundenzahlen: 22, 23, 24, 25, 25 (26), 25, 25, 25 (26). Indes dazu kommt an vielen Anstalten in den unteren Klassen das Zeichnen als Pflichtfach, was dieser Unterricht an allen österreichischen Gymnasien noch nicht ist, und zwar sind nach der zweiten Auflage des Lehrplans und der Instr. vom Jahre 1900 für Kl. I—IV je 4 Zeichenstunden angesetzt. Ferner ist in mehreren Kronländern mehr als eine Landessprache obligatorisches Fach: so fand ich im Zweiten k. k. Gymnasium zu Lemberg sämtliche Schüler in dem durch alle Klassen mit 4 oder 3 Stunden hindurchgehenden deutschen Unterricht vereinigt, daneben aber mußten sie sich ebenfalls auf allen Stufen in je 3 wöch. Unterrichtsstunden entweder mit polnischer oder mit ruthenischer Sprache und Literatur beschäftigen. Endlich ist zu bedenken, wie viele Gymnasiasten in Oesterreich neben den obligatorischen Sprachfächern noch Französisch lernen, das in den dortigen humanistischen Anstalten bisher ebenso wie Englisch nur Freifach ist. Hiernach kann man an den österreichischen Gymnasien nicht wohl gegenüber den deutschen, besonders nicht gegenüber den bayerischen, ein Minus von Unterrichtsstunden loben, durch das Czerny's Ausspruch Unterstützung erhielte: „Dank der geringeren Ueberbürdung scheinen in Oesterreich originelle Köpfe häufiger zur Entwicklung zu kommen, als in Deutschland".

Eine Beschränkung des klassischen, speziell des lateinischen Unterrichts empfiehlt Redner mit den Worten: „Obgleich in Oesterreich bloß 50 Stunden auf Latein verwendet werden, während in Preußen 68, in Baden gar 72 dieser Sprache gewidmet sind, soll nach dem Urteil kompetenter Beobachter (Morsch) dort dasselbe Lehrziel erreicht werden, wie hier", und in einer Anmerkung wird auf einen Aufsatz des Professors am Kaiser Wilhelm-Realgymnasium in Berlin Dr. H. Morsch im VI. Jahrg. der Neuen Jahrbücher für Pädagogik „über die Reifeprüfung an den höheren Schulen Deutschlands und Oesterreichs" S. 220 verwiesen. Jedoch der Verfasser dieses sehr verdienstlichen Aufsatzes, in dem aus den Reglementen der verschiedenen deutschen Staaten und Oesterreichs die einzelnen Bestimmungen über das Maturitätsexamen zusammengestellt sind, hat keine Gelegenheit zu eigenen Beobachtungen in Oesterreich gehabt, wie aus S. 105 seiner Arbeit klar hervorgeht, und bemerkt nur auf Grund des ihm vorliegenden gedruckten

Materials, daß die „Postulate" in dem Examen der österreichischen Gymnasialabiturienten, abgesehen von der Mathematik, durchaus nicht geringer seien als in Deutschland. Sollte an mich, der ich im Lauf der Jahre gar manches österreichische Gymnasium besucht habe, die Frage gerichtet werden, ob ich sagen könne, daß mit den 50 Lateinstunden dort das Gleiche erreicht wird, wie bei wesentlich größerer Stundenzahl in Deutschland, und mit den 28 Stunden Griechisch dasselbe, wie mit den 36 in Preußen, Bayern, Baden, so müßte ich antworten: ich habe die größte Hochachtung (und habe ihr schon wiederholt Ausdruck gegeben) vor den amtlichen österreichischen Instruktionen für die Gymnasien, insbesondere vor den für den klassischen Unterricht gegebenen, sowie vor der dortigen Unterrichtsverwaltung, speziell vor dem Wirken der Landesschulinspektoren, die ich kennen gelernt habe, ferner vor manchen in Oesterreich verfaßten und gebrauchten Lehrbüchern und vor dem Eifer und Geschick vieler Lehrer. Aber daß dort bei den 2 × 8, 4 × 6 und 2 × 5 Lateinstunden bezüglich des Umfangs der Schriftstellerlektüre und hinsichtlich der Fertigkeit im Verständnis der Autoren das Gleiche wie anderwärts mit 5 × 8 in den unteren und 4 × 7 in den oberen Klassen erreicht wird, und ebenso, daß bei den 4 × 5 und 2 × 4 griech. Stunden in Oesterreich das Gleiche in den genannten Beziehungen wie anderwärts bei 6 × 6 Stunden resultiert, ist mir unmöglich zuzugeben, wäre aber auch eine große Torheit zu verlangen. Die Zeitdifferenz muß sich da, insbesondere die in den oberen Klassen vorhandene, mit Notwendigkeit geltend machen, kann nicht durch andere Methoden oder andere Lehrkräfte aufgehoben gedacht werden: denn dieselben Unterrichtsmethoden und gute Lehrer haben wir doch auch in Deutschland. Bonitz, der von Czerny als Reorganisator der österreichischen Gymnasien gepriesen wird und sich tatsächlich unsterbliche Verdienste um das höhere Schulwesen Oesterreichs erworben hat, forderte, als er nach Preußen zurückgekehrt war, in der Oktoberkonferenz vom Jahre 1873 die Beibehaltung der 6 griechischen Wochenstunden während 7 Jahre.

Redner ist überzeugt, daß die Lehrmethode, besonders im altsprachlichen Unterricht, noch erheblich verbessert werden könnte und daß dadurch dann sowohl eine Erleichterung der Schüler als höhere Ziele zu erreichen seien. Er weist speziell darauf hin, wie Schliemann durch ein ganz anderes Verfahren zu einem Sprachkenner ersten Ranges geworden sei, und glaubt, daß die Schliemannschen Sprachtalente nicht so selten seien, wenn nur die richtige Anleitung gegeben würde. Hierauf muß ich, und zwar gestützt auf meine persönliche Bekanntschaft mit Schliemann, bemerken, daß derselbe tatsächlich in der Fähigkeit, sich fremde Sprachen anzueignen, ein ganz singulärer Mensch war, daß aber selbst, wenn das Undenkbare eintreten sollte und man einmal in einer Klasse lauter Schüler mit Schliemannschem Sprachtalent vor sich hätte, es doch nicht wünschenswert wäre, sie nach Schliemannscher Art die Sprachen erlernen zu lassen. Denn diese Art ist die absolut empirische, von jeder Sprachvergleichung absehende und des Bewußtseins von der tiefgehenden, nicht bloß lautlichen, sondern auch inhaltlichen Differenz der verschiedenen Idiome durchaus entbehrende: sie würde also auch weit entfernt sein, für die Entwicklung und Schärfung des Denkens der Schüler diejenige Bedeutung zu haben, wie sie für die rationelle Spracherlernung außer vielen anderen Eduard Zeller in einleuchtender Weise nachgewiesen hat.

Solche Erlernung wird jetzt gern unter dem Namen der grammatischen Methode gescholten, auch Czerny spricht von grammatikalischen Spitzfindigkeiten im Gegensatz zum Verständnis der Schriftsteller; und daß Grammatik auch in unerquicklicher Weise gelehrt werden kann, leugnen wir durchaus nicht. Die Notwendigkeit festen grammatischen Wissens aber pflegt auch bei der Schriftstellerlektüre alsbald empfindlich fühlbar zu werden, wenn es fehlt. Virchow, der 1889 im preußischen Abgeordnetenhaus gegen den Betrieb der lateinischen Sprache, wobei das Studium der Grammatik als Hauptsache erscheine, geeifert hatte, fand sich zehn Jahre später an demselben Platz zu folgender Aeußerung veranlaßt: „Es ist mir schon vorgekommen, daß meine Examinanden mir sagten: Grammatik haben wir ja gar nicht mehr gelernt. Sie gaben mir zu verstehen, daß das ein antiquierter Standpunkt sei und daß man wesentlich durch Lektüre und einige literarische Beschäftigung seine Entwicklung in klassischen Dingen machen müsse. Wenn aber alle grammatikalischen Regeln schließlich in den Rauchfang gehängt werden und gar nichts mehr übrig bleibt als das, was jemand zufälligerweise durch Lektüre aufnimmt, so wird das eine sehr einseitige Bildung. Es geschieht auch tatsächlich, daß jemand, der so wenig Grammatik versteht, zu einer regelrechten Lektüre nicht gelangt."

Doch genug des Widerspruchs, obgleich uns manches noch zur Aeußerung einer abweichenden Meinung anregen könnte, z. B. der Vorschlag, den Religionsunterricht mit dem Konfirmandenunterricht abzuschließen. Wir wollen lieber einen Punkt her-

vorheben, in dem wir uns in voller Uebereinstimmung mit dem Redner befinden, ich meine das Verlangen bezüglich der **Entlastung und Besserstellung der Lehrer**, damit die der Schule so notwendige Begeisterung derselben für ihren Beruf nicht geknickt werde.

An die Czernysche Rede hat sich ein kleiner Zeitungsstreit geknüpft. P. **Cauer** kritisierte die Ansichten des Redners in der Frankfurter Zeitung vom 14. Dezember v. J. Nr. 346 (Morgenblatt) unter der Ueberschrift „Ein medizinisches Votum für Schulreform" und bezeichnete zugleich klar seinen Standpunkt: eine Minderschätzung derjenigen Lehrfächer, die im humanistischen Gymnasium nach seiner Meinung weitere Ausdehnung nicht erhalten können, liegt ihm ebenso fern wie Minderschätzung der anderen höheren Schulgattungen; nichts als ein Vorurteil der Gesellschaft sei es, eine Schule als die vornehmste hinzustellen, die alles umfassen müsse, alle Wissenschaften und alle, die zur Elite der Nation gehören wollen; als unerläßliche Bedingung aber für das Gymnasium wie für die anderen Anstaltsgattungen, um ihre Aufgabe an der ihnen anvertrauten Jugend zu erfüllen, sieht er die Konzentration der jugendlichen Geister auf bestimmte Unterrichtsgebiete an. **Czerny** antwortete in einer Zuschrift an die Redaktion derselben Zeitung vom 15. Dezember Nr. 347 (Abendblatt) und berichtigte einen Irrtum Cauers, der gemeint hatte, Cz. verlange Beschränkung des gesamten altklassischen Unterrichts auf eine Stunde täglich, während er für beide alte Sprachen je eine gefordert hatte; Cz. selbst aber zeigte sich auch bei der Erwiderung noch in dem oben besprochenen Irrtum befangen, daß Cauer „den jetzt schon dürftigen Anschauungsunterricht und die naturwissenschaftliche Ausbildung der Gymnasiasten noch weiter zurückgedrängt" wünsche. Als seine Absicht bezeichnet hier Cz. den Wunsch, zu verhindern, daß die Mediziner ihre Vorbildung auf dem Realgymnasium oder der Realschule suchen. Schließlich macht er eine Bemerkung, die zeigt, wie weit er entfernt ist von umwälzender Tendenz. „Ich fürchte — schreibt er — die Geister, die ich rief, werde ich nicht mehr los, und so verspreche ich, jeder weiteren Diskussion über meine Rede vorsichtig aus dem Wege zu gehen".

Der Unterzeichnete ist zu seiner ausführlichen Diskussion darüber durch die große wissenschaftliche Bedeutung des Redners bewogen worden, und dasselbe Motiv veranlaßt ihn noch zu einer Bemerkung über das Schlußwort in dem von Cz. 1900 abgegebenen Gutachten: „M. E. kann die Frage, ob es sich empfiehlt, für die Zulassung zum medizinischen Studium nach wie vor das Reifezeugnis eines humanistischen Gymnasiums zu fordern, **nur** durch eine Reform des Mittelschulwesens etwa in dem Sinn des Frankfurter (und Karlsruher?) **Reformgymnasiums** — also ein einheitlicher Unterbau für alle Stände — in wirklich fortschrittlicher Weise gelöst werden." Was alles von dem Reformgymnasium erwartet wird! In Wahrheit ist doch die Organisation des Goethegymnasiums in mehr als einer Beziehung den Wünschen Czernys entgegengesetzt. Weil der klassische Unterricht dort erst später beginnt und dann das in den unteren Klassen Versäumte nachzuholen sucht, ist die Zahl der lateinischen Stunden nicht 8 oder 7, wie in den Normalgymnasien, sondern 10 oder 8, die der griechischen nicht 6, sondern 8; die Zahl aller wöchentlichen Stunden wird hier in den oberen Klassen noch weniger leicht unter 30 herabgehen können; und der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht verfügt in den 4 obersten Klassen der Frankfurter Anstalt nicht über 6, sondern nur über 5 Stunden. **Uhlig.**

Die Lieferungen 15—22 der neuesten Auflage des berühmten **Stielerschen Hand-Atlasses** (50 Lieferungen zu je 60 Pfg.; Gotha, Justus Perthes) bieten fast nur Blätter zur Geographie Europas: 1 + 4 behandeln die Pyrenäenhalbinsel, 2 Oesterreich-Ungarn, 1 + 2 Frankreich, 2 Rußland und Skandinavien. Daneben bezieht sich 1 Blatt auf Asien, und 2 auf Nordamerika bezügliche bringen diesen Teil des Werkes bis auf die Uebersichtskarte zum Abschluß. Vergleichen wir einmal in Kürze diese Abteilung in der 9. Auflage mit ihrem Aussehen in der vorigen. Das Blatt West-Kanada von Habenicht zeigt bei äußerer Gleichheit mit dem früheren Blatte die Verarbeitung der hervorragenden Fortschritte der Topographie für die Gegenden zwischen Hudson-Bai und Alaska. Die vierblättrige Karte „West-Indien" von Petermann ist als solche verschwunden. Ihr erstes und zum Teil auch ihr zweites Blatt war eigentlich schon früher durch die sechsblättrige Karte Petermanns in größerem Maßstabe „Vereinigte Staaten von Amerika" überflüssig gemacht. Für die nördliche Hälfte des zweiten Blattes ist die weit mehr umfassende Karte Ost-Kanada von Habenicht neu hinzugekommen. Neu ist ebenso die Uebersicht der Vereinigten Staaten in 1 : 12,5 Millionen von H. Habenicht und H. Salzmann. Es folgen die erwähnten 6 Blätter Vereinigte Staaten, „entworfen von A. Petermann, bearbeitet von H. Habenicht", mit dem lebendigen, in die Augen fallenden braunen Terrakolorit der neuen Auflage und vielen Berichtigungen und Nachträgen. Hier sieht man auch, wie wichtig für die Uebersichtlichkeit und Brauchbarkeit der Karten die reichlichere und doch diskrete

Anwendung der Färbung (z. B. der Seen) ist. Die Karten „Merito, Guatemala und Salvador“ von Habenicht und „West-Indien“ von demselben decken sich im Maßstab und im behandelten Gebiete mit Bl. 3 und 4 des fortgefallenen „West-Indien“ von Petermann; aber jetzt ist jedes der beiden Gebiete in der Projektion für sich zentral aufgefaßt. Der Grund für die uns bedauerliche Tatsache, daß, wie auch auf einigen anderen Blättern, auf diesen im Gegensatz zur vorigen Auflage keine Meerestiefenlinien gegeben sind, ist uns nicht klar. Die neue Einordnung der zwei Blätter am Schlusse von Nord Amerika stellt die naturgemäße Ordnung her. Der Verlagshandlung und dem, mit dessen Namen und Arbeit die Leistungen der 9. Auflage des Stieler in dieser Abteilung wie überhaupt in engster Beziehung stehen, H. Habenicht, sei die gebührende Anerkennung für diese Leistungen ersten Ranges gezollt.

Wir verbinden damit unseren Glückwunsch zum Beginn des 50. Bandes der allbekannten „Petermannschen Mitteilungen“ des J. Perthesschen Verlages, die für das Werden des „Stieler“ von hervorragendster Bedeutung waren und noch sind. An der Spitze des ersten Heftes von 1904 steht ein Aufsatz Hermann Wagners über „Stielers Handatlas in neuer Gestalt“, auf den wir nachdrücklich hinweisen möchten. E.

Der fünfte und der sechste Band der sechsten, gänzlich neu bearbeiteten und vermehrten Auflage von **Meyers Großem Konversationslexikon** (Differenzgeschäfte — Erde und Erdmessen — Franzen) rechtfertigen wieder in vollem Maße die ebengenannten Beiwörter: fast jeder größere Artikel, den man in beiden Auflagen vergleicht, hat wesentliche Verbesserungen und Vermehrungen erfahren, und nicht am wenigsten gilt dies von den Illustrationen. Man gehe einmal den kleinen Abschnitt von Erdkunde bis Essen in der V. und der VI. Auflage durch, so wird man folgenden Zuwachs an Abbildungen finden: bei Erdkunde die vortrefflichen Porträts von Karl Ritter, Heinrich Kiepert, Oskar Peschel, Ferdinand v. Richthofen, Friedrich Ratzel, Elisée Reclus; ebenso anmutige wie scharf charakterisierende Bilder der Schwarzerle und der Esche; sechs neue Darstellungen von Erosion; zehn Abbildungen zur Erläuterung des Artikels über Erzlagerstätten; einen sehr speziellen Plan der Stadt Essen. Welche Vermehrung aber der Text in Artikeln erhalten hat, bei denen bedeutende Fortschritte der Gegenwart in Betracht kommen, wird u. A. dadurch klar, daß die Erörterungen über Elektrizität und die verschiedenen Arten der Elektrotechnik jetzt 94 Seiten einnehmen gegen 63 der V. Auflage U.

Mitteilungen.

Aus den Verhandlungen des preußischen, bayerischen und sächsischen Landtags.

Aus den letzten Verhandlungen dieser Landtage über Fragen des höheren Schulunterrichts wollen wir hier nur einige die Schulreform betreffende Aeußerungen auf Grund der stenographischen Protokolle mitteilen.

Im preußischen Abgeordnetenhaus erklärte am 13. April Prof. Eickhoff, Oberlehrer an der Städtischen Realanstalt in Remscheid, die im Begriff ist sich in eine Realgymnasial- und Realschulklassen umfassende Reformschule umzuwandeln, daß die der Staatsregierung verdankte Schulreform einen „vorläufigen“ Abschluß gefunden habe, der alle aufrichtigen Freunde eines gesunden Fortschritts mit Freude erfüllen müsse; doch trage auch dieses Bild einige Schönheitsflecken, wozu E. rechnet, daß den Schülern beider Realschulgattungen die Theologie und denen der Oberrealschule die Medizin verschlossen bleibe. Die Ergänzungsprüfungen hält E. für überflüssig, erkennt aber an, daß die Bestimmungen über sie so liberal wie möglich gehalten seien. Notwendig erschienen ihm auch die an einigen Universitäten eingerichteten lateinischen und griechischen Kurse nicht, und er wünsche ihnen kein langes Leben. Es sind nach Eickhoffs Auffassung vorübergehende Einrichtungen, die die preußische Schulverwaltung in wohlwollendster Absicht getroffen habe, um den Schülern der Realanstalten den Zutritt zu jenen Studien zu erleichtern, die ihnen bis dahin verschlossen gewesen. Grundsätzlich halte er an der Anschauung fest, daß die Anerkennung der Gleichwertigkeit der höheren Lehranstalten tatsächlich auch ihre Gleichberechtigung bedinge. In Bezug auf Gründung von staatlichen Reformschulen wünscht E. von der Regierung ein rascheres Tempo eingeschlagen: denn die Vorzüge, die die Reformschule für Geist und Körper ihrer Schüler biete, seien evident. — Die entgegengesetzte Ansicht vertrat Professor Dr. Berndt, Oberlehrer am Gymnasium in Hamm, der sich dahin aussprach, daß die Zusage, das Gymnasium solle in seiner Eigenart erhalten werden, durch die Begünstigung des Reformgymnasiums, insbesondere durch Gründung staatlicher Anstalten dieser Art durchbrochen sei. Auch sei der Teil der Bevölkerung, für den das in Dortmund zu gründende Kgl. Reformgymnasium besonders bestimmt sein solle, durch diese Aussicht in keiner Weise beglückt. Selbst bei guten Schülern, wie sie das Goethegymnasium

besitze, bleibe der Lateinunterricht nach dem von Geheimrat Lahmeyer auf der Kasseler Konferenz abgegebenen Urteil hinter dem wünschenswerten Ziel zurück. Je mehr die für den klassischen Unterricht verfügbare Zeit abgekürzt werde, desto geschäftsmäßiger müsse der Betrieb werden, desto flüchtiger werde der Eindruck des Gelesenen sein. Das Sicheinleben in die Schätze des Altertums werde dann nicht mehr möglich. So geht Berndts Wunsch dahin, daß der Herr Minister den immer weiter gehenden Reformbestrebungen ein Ziel setzen und vor allem das Gymnasium in seiner Eigenart erhalten möge. — Der Kultusminister hielt seine frühere Behauptung aufrecht, daß die durch die Allerh. Ordre eingeleitete Reform nicht zu einer Benachteiligung des Systems der humanistischen Gymnasien, sondern zu einer Stärkung ihrer Eigenart führe: es habe tatsächlich eine Vervollkommnung in der Erreichung der Ziele des Gymnasiums stattgefunden. Die Erfahrungen, die mit dem System der Reformschulen bisher gemacht worden, seien nicht ungünstig; in einzelnen Städten, wo ein besonderes Schüler- und Lehrermaterial zur Verfügung stehe, könnten sie sogar als günstige bezeichnet werden. Trotzdem sei auf Grund der bisherigen Erfahrungen ein vorsichtiges Tempo geboten und werde auch seitens der Unterrichtsverwaltung nach wie vor innegehalten werden.

In dem bayerischen Abgeordnetenhaus wurde am 23., 26., 28., 29. Januar und 3., 4 Februar neben anderen Schulangelegenheiten von einer Reihe von Rednern die Frage erörtert, ob zu den juristischen Studien auch Absolventen der Realgymnasien (nicht lateinloser Schulen) zuzulassen seien. Der Justizminister v. Miltner sprach sich am 26. Januar, 3. und 4. Februar darüber aus und verharrte auch gegenüber den Einwänden des Schullehrerseminardirektors Dr. Andreä auf dem Standpunkt, daß die Sache nicht so liege, daß die Regierung Veranlassung habe, den Wünschen derer nachzugeben, welche jene Zulassung befürworteten. Man wolle erst einmal sehen, was die Zukunft uns auf diesem Gebiete bringe. Die Bemerkung, daß der Zug der Zeit dahin gehe, bewege ihn nicht: es sei schon manchmal dagewesen, daß eine Bewegung mit vollen Segeln ins Leben hinausgezogen, dann aber wieder abgeflaut sei. Auf seine und anderer Redner Argumente behalten wir uns vor später zurückzukommen.

Ebenso entschieden äußerte sich in der sächsischen II. Kammer am 23. März und in der I. am 20. April der dortige Justizminister Dr. Otto dagegen, den Realgymnasialabiturienten die juristische Laufbahn zu öffnen, während der Kultusminister Dr. von Seydewitz dies in der I. Kammer befürwortete. Auch auf diese interessante Diskussion gedenken wir zurückzukommen.

Der Ballast der toten Sprachen.

„Ich weiß wohl, es gehört eine gewisse Vorbildung dazu, um das in den akademischen Vorträgen Gehörte mit Nutzen in sich aufnehmen zu können. Es bestehen aber doch hier viele Vorurteile, die allmählich schwinden müssen. Die humanistische Bildung ist ja gewiß sehr schätzenswert, aber in den letzten Jahren geht doch eine Bewegung dahin, sie vom Ballast der toten Sprachen zu befreien. Wenn es gelingt, diesen Ballast zu verringern, so wird es auch möglich sein, daß auch Leute aus Proletarierkreisen mehr als bisher auf die Gelehrtenschulen gelangen." Worte des Abgeordneten Lutz (Soz.) in der Sitzung der Zweiten Badischen Kammer vom 14. April d. J.

Berichtigung einer Notiz über Reformgymnasiasten.

Herr Professor Dr. Birt in Marburg schrieb an uns wegen einer in Nr. 75 der „Deutschen Zeitung" vom 29. März enthaltenen Mitteilung, wonach der Abgeordnete Prof. Eickhoff in der 15. Hauptversammlung des Vereins für Schulreform gesagt hätte, von Herrn Ministerialdirektor Althoff sei in einer Sitzung der Budgetkommission bemerkt worden, daß die besten Mitglieder des altphilologischen Seminars zu Marburg Reformschüler gewesen seien. Weder er noch sein Kollege Prof. Maaß — fuhr Herr Birt fort — hätten eine Erklärung über die Tüchtigkeit solcher Seminarmitglieder abgegeben und, wenn sie zu einer solchen aufgefordert würden, so müßte ihre Antwort anders lauten. Durch eine Korrespondenz mit dem Abgeordneten Herrn Prof. Dr. Berndt erfuhren wir nun den wahren Sachverhalt. Herr Ministerialdirektor Althoff hat nur von einer Universität gesprochen, ohne einen Namen zu nennen, ebenso Herr Eickhoff; bei dessen Aeußerung in der genannten Versammlung aber ist von mehreren Seiten „Marburg" gerufen worden.

Ein falsches †. Es wird uns zu unserer Freude mitgeteilt, daß der auf S. 47 unseres I. diesjährigen Heftes totgesagte sächsische Seminardirektor Schulrat Römpler nur in den amtlichen Ruhestand getreten ist und sich dessen in gutem Wohlsein erfreut.

Abgeschlossen Anfang Mai 1904.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Die 13. Jahresversammlung des Gymnasialvereins zu Marburg i. H. am 24. Mai 1904.[1])

Zu der am Abend des 23. Mai vorausgehenden **Vorstandssitzung** hatten sich eingefunden die Herren Jäger-Bonn, Aly-Marburg, Brey-Magdeburg, Cauer-Düsseldorf, Fritsch-Hamburg, Hilgard-Heidelberg, Kübler-Berlin, Lück-Steglitz, Müller-Blankenburg, Thumser-Wien, Wendt-Karlsruhe, Wotke-Wien. Unter den Briefen der ihre Abwesenheit entschuldigenden Vorstandsmitglieder (sie hatte ihren Grund meistenteils in amtlichen Pflichten, da keineswegs überall in Deutschland die Pfingstwoche schulfrei ist) kam auch ein Schreiben des Geheimrats Schrader in Halle zur Verlesung, in dem mit dem schmerzlichen Bedauern über die Unmöglichkeit einer Beteiligung von seiner Seite zugleich der Wunsch und die Hoffnung ausgesprochen waren, daß die Lebens- und Tatkraft des Vereins sich auch ferner ungeschwächt erweisen und helfen werde, die schweren Gefahren abzuwehren, die nach kaum erhelltem Horizont über die deutschen Gymnasien heraufbeschworen seien.

Aus dem Vortrag unseres neuen Kassenführers, der sich mit staunenswerter Schnelligkeit und Genauigkeit in seine schwierigen Obliegenheiten eingearbeitet hat, ging die erfreuliche Tatsache hervor, daß, obgleich wir im verflossenen Jahre manche Mitglieder durch den Tod und durch Austritt verloren haben, doch ein Reinzuwachs von 75 stattgefunden und die Gesamtzahl sich auf 2192 gehoben hat. Das Vereinsvermögen betrug am 30. September 1903 Mk. 5250,59; dazu kommen an Mitgliederbeiträgen vom 1. Oktober 1903 bis zum 19. Mai 1904 Mk. 3814,23 und an Bankzinsen Mk. 146,46, zusammen Mk. 9211,28. Die Ausgaben für Herstellung und Versendung von Heft I—III des „Humanistischen Gymnasiums" und die sonstigen Auslagen beliefen sich auf Mk. 2626,53, so daß der Verein am 19. Mai 1904 ein Vermögen von Mk. 6584,75 besaß. Um eine Revision der Rechnungen sollen nach Beschluß des Vorstandes die Herren Oberlehrer am Magdeburger König-Wilhelms-Gymnasium Dr. Philippson und Jensch gebeten werden. Ferner wurde beschlossen, daß das Geschäftsjahr für die Rechnungsführung in Zukunft mit dem Kalenderjahr zusammenfallen soll. Rückständige Mitgliederbeiträge wurde unser Schatzmeister beauftragt künftig durch Postauftrag zu erheben.

Auf briefliche Anregung von Uhlig faßte man den Beschluß, einen Herrn aus dem Reichsland in den Vorstand zu kooptieren, und der Vorsitzende wurde ersucht, sich dieserhalb an den Direktor des protestantischen Gymnasiums in Straßburg, Dr. Veil, zu wenden.[2]) Sodann erwog man, wie in weiterem Umfange, als bisher, durch die Tagespresse für die Ziele des Vereins gewirkt werden könne.

Die Tagesordnung für die Hauptversammlung wurde in der Weise festgesetzt, daß nach einleitenden Worten des Vorsitzenden der Vortrag des Herrn Prof. von Sybel, sodann der des Herrn Direktor Aly und die hierüber zu erwartende Diskussion folgen sollten. An Stelle des von Uhlig versprochenen und durch dessen Erkrankung in Weg-

1) Der folgende Bericht über die heurige Hauptversammlung unseres Vereins, der ich leider durch Krankheit verhindert wurde beizuwohnen, stützt sich auf Manuskripte der Herren, die einen Vortrag gehalten haben, auf ein stenographisches Protokoll und ergänzende Mitteilungen des Kollegen Hilgard. U.

2) Herr Veil hat inzwischen die Annahme der Wahl erklärt

fall kommenden Vortrags über den Stand der vom Verein vertretenen Sache im In- und Auslande hatte der Genannte selbst beantragt, eine Erörterung ähnlichen Inhalts von Herrn Direktor Cauer treten zu lassen. Daneben wies Geheimrat Jäger auf die bei zureichender Zeit vorhandene Möglichkeit hin, die aus den Haller Vereinsverhandlungen restierenden Uhligschen Thesen 9—15 (über die Bedeutung des griechischen Unterrichts für andere Lehrfächer) auch in Abwesenheit des Thesenstellers zu diskutieren.[1])

Als selbstverständlich wurde angenommen, daß sich im nächsten Jahr unsere Hauptversammlung wieder an die allgemeine Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner anschließen, also wohl Anfang Oktober in Hamburg stattfinden werde. Für 1906 wurde auf Antrag des Herrn Direktor Lück als Versammlungsort Berlin in Aussicht genommen.[2])

Die **Hauptversammlung**, zu der sich auch eine Reihe von Marburger Hochschullehrern der philosophischen und theologischen Fakultät, zwei Herren der dortigen Oberrealschule und einige Damen eingefunden hatten, begann am 24. vormittags um $^3/_4$10. Geheimrat Jäger gab nach Begrüßung der Erschienenen die Namen derjenigen kund, die der Verein seit der Haller Zusammenkunft durch den Tod verloren hatte. Es sind folgende: Prof. Dr. Beer an der Thomasschule in Leipzig; Geh. Hofrat Gymnasiumsdirektor Bender, Freiburg i. Br.; Oberlehrer Dr. Cornelius, Saarbrücken; Stadtarchivar Prof. Dr. Hänselmann, Braunschweig; Prof. Dr. Herding am Gymnasium in Erlangen; Gymnasialdirektor Dr. Klein, Eberswalde; Prof. Dr. Krick am Kaiser-Wilhelms-Gymnasium in Aachen; Direktor Dr. Lange und Prof. Dr. Lilie am Humboldt-Gymnasium in Berlin; Prof. Dr. Matthias, Burg bei Magdeburg; Prof. Neumann, Landsberg a. d. W.; Geh. Hofrat Prof. Dr. Gustav Richter, Direktor des Gymnasiums in Jena; Geheimrat Dr. W. Schell, Prof. em. der Mathematik an der technischen Hochschule in Karlsruhe; Oberlehrer Dr. Schöler, Hörde; Rechtsanwalt Seidler, Landsberg a. d. W.; Oberlehrer Voß, Schwerin i. M.

Nachdem die Versammelten sich zur Ehrung der Verstorbenen erhoben hatten, erteilte der Vorsitzende Herrn Oberlehrer Rath vom Marburger Gymnasium das Wort, der im Auftrage des Vereins gegen den Mißbrauch geistiger Getränke die Anwesenden zu dem Kongreß des genannten Vereins in Erfurt einlud. Hierauf äußerte sich Jäger in folgender Weise:

Meine verehrten Herren und Freunde! Wenn wir in Kürze uns orientieren wollen über die Situation, wie sie sich seit unserer letzten Zusammenkunft gestaltet hat, so müssen wir sagen, daß sie im ganzen und großen unverändert geblieben ist; es ist dasselbe geringe Maß von Klarheit und dasselbe Uebermaß von Verworrenheit in unseren Schulverhältnissen, wie es auch im vorigen Herbst

1) Da es zu solcher Verhandlung nicht gekommen ist und mir fern liegt, jene Sätze noch einmal zur Diskussion anzubieten, so sei mir verstattet, hier mitzuteilen, daß ich nach den Aeußerungen der entschiedenen Beistimmung, die ich auf eine an alle Mitglieder unseres Vorstandes vor dem zweiten Druck sämtlicher Thesen gerichtete Anfrage erhalten habe, zu glauben befugt bin, daß auch in den noch nicht diskutierten Sätzen 9—15 keineswegs nur eine individuelle Anschauung zum Ausdruck gekommen ist. Daß wir aber in unserem Verein bezüglich des hohen Wertes übereinstimmen, den der griechische Unterricht auch für den Betrieb der meisten anderen Lehrfächer des Gymnasiums besitzt, ist unzweifelhaft wichtig bei dem Kampf, den wir für die ungeschmälerte Erhaltung des Griechischen an den humanistischen Schulen führen. U.

2) Ueber das Programm für die nächstjährige Versammlung ist noch nicht gesprochen worden. Dem Unterzeichneten möchte jetzt vor anderem die Verhandlung zweier Fragen angezeigt scheinen: Wie hat sich das humanistische Gymnasium gegenüber den neuerlichen schulhygienischen Aufstellungen und Ansprüchen zu verhalten? und wie gegenüber der Behauptung, daß der höhere Schulunterricht in Deutschland viel zu wenig national gestaltet sei? U.

vorhanden gewesen ist. Unsere humanistische Sache ist fortwährend in die Verteidigung gedrängt. Wir werden aber diese Verteidigung, wie seither, wenn nötig, auch mit kraftvollem Angriff zu führen haben, und wenn komischerweise ab irato von der Greisenhaftigkeit unseres Vereins gesprochen ist, so denke ich, daß wir, auch die Greise unter uns, auch weiterhin ausgiebig den Beweis erbringen werden, daß etwas von Jugendkraft in uns lebt und daß der Humanismus noch von jenem selben Geist erfüllt ist, der einst im 16. Jahrhundert so kräftig mitgeholfen hat, unsere Nation auf eine höhere Stufe der Entwickelung zu führen.

Wenn wir nun von unserer Stellung zu den verschiedenen Abänderungsversuchen und Neuerungsgedanken reden, so werden wir daran festhalten müssen, daß wir bei dem, was in Braunschweig als Richtschnur aufgestellt worden ist, bleiben und daß wir uns erinnern, daß, wo einmal nach reiflicher Ueberlegung ein Zugeständnis gemacht ist, man dem auch voll und ohne Hintergedanken Folge geben muß. Wir dürfen also nicht den gegnerischen Bestrebungen, dürfen vor allem nicht den nunmehr als gleichwertig erklärten Schulen gegenüber (was sie im Grunde übrigens schon immer gewesen sind) eine Politik etwa des schadenfrohen Zuwartens einschlagen, sondern wir wollen uns über jeden Erfolg der realistischen Anstalten, auch in Beziehung auf die Vorbereitung zum akademischen Studium, mit reiner Seele freuen. Es wird sich ja in dem edlen Wettkampf der verschiedenen Schularten zeigen, welche der Bildungsweisen vorzugsweise geeignet ist, unsere Jugend zur Wissenschaft im strengsten Sinne, zur akademischen Wissenschaft, zu führen. Wir erkennen gerne an, daß wir schon öfter uns zu freuen Ursache gehabt haben über manche, die aus realistischen Anstalten hervorgegangen, zum Universitätsstudium übergegangen sind, und wir werden das auch fernerhin tun. Nicht die Anstalten, die auf den modernen Lehrfächern, Naturwissenschaft, neueren Sprachen u. s. w. beruhen, sind unsere Gegner oder die, welche uns Gefahr bringen. Es wird ein Wettkampf sein, den allmählich die Erfahrungen und das Leben selbst schlichten werden. Aber wir haben an unserer Seite einen (ich darf nicht sagen Feind; keineswegs!) — einen Gegner, mit dem wir uns allerdings praktisch auseinandersetzen müssen: das ist das Reformgymnasium.

Ich wünsche nichts zu sagen, was den Männern, die sich für diese Schulart begeistert haben, irgendwie zu nahe treten könnte; Reinhardt und die Seinen gehören in der Tat ja der Sache des Humanismus an. Aber das muß ich doch sagen, daß wir allerdings in einem Punkte durchaus abweichen und auch zu keinem Kompromiß uns verstehen können: ich meine den frühen Anfang des Lateinischen und des Griechischen. Hier können wir nicht paktieren. Denn wir gehen aus von dem Gedanken, daß, wer durch Wissenschaft zur Wissenschaft im höchsten Sinne erzogen werden soll, früh aufstehen und in langsamer, nirgends überstürzter Weise die Höhe hinangeführt werden muß. Diese unsere Stellung zum Reformgymnasium, glaube ich, wird bleibend sein. Die Verständigung in Einzelheiten werden wir leicht finden, denn die Männer, welche jene Unterrichtsorganisation vertreten, sind Leute, die uns innerlich nahe stehen. Aber diese Trennungslinie besteht, und wir dürfen sie nicht verwischen.

Wenn ich nun, verehrte Freunde, diese Dinge etwas länger ausführen wollte, so würde ich unserem Hauptzweck Eintrag tun. Ich hatte — allerdings nur für den Fall, daß uns irgendwelches sonstige Thema versagt hätte — den Gedanken, Ihre Aufmerksamkeit zu richten auf die große Apologetik, welche in dem Lexisschen Buche für die Schulreform gegeben worden ist. Es ist aber ein zu weitschichtiges Thema, als daß ich mich jetzt tiefer in dasselbe einlassen könnte. Nur eins möchte ich hervorheben. Das Buch ist dankenswert dadurch, daß es das Geschichtliche auf unseren verschiedenen Schulgebieten in eingehender Weise darstellt. Es ist auch, wie sich von selbst versteht, wenn eine Reihe von bedeutenden

Männern zusammentritt, im einzelnen eine Reihe guter und fruchtbarer Gedanken darin enthalten. Allein an mancher Stelle tritt uns doch eine Anschauung entgegen, die wir nicht teilen können. Ich würde besonders Ihre Aufmerksamkeit gerichtet haben auf die Behandlung und Auffassung des Lateinischen, die, wie ich nicht bergen kann, mir außerordentlich von der Oberfläche geschöpft zu sein scheint. Was soll es zum Beispiel heißen, wenn der Anfang mit dem Französischen mit dem Satze gerechtfertigt und abgemacht wird: „Jedenfalls hat der Beginn des fremdsprachlichen Studiums mit dem Französischen das anerkannte pädagogische Gesetz für sich, daß vom Leichteren zum Schwereren, vom Näherliegenden zum Ferneren fortzuschreiten ist.“ Meine Herren, mit dem Satze kann man verschiedenes Grundverkehrte plausibel machen. Und als ob wir nicht gerade im Lateinischen die vollkommenste Möglichkeit hätten, vom wissenschaftlich leichteren nach und nach zum wissenschaftlich immer schwereren und schwersten emporzustreben. Der Satz: „Französisch ist leichter, Lateinisch ist schwerer; also fängt man mit dem Französischen an!“ ist eine äußerst bedenkliche Halbwahrheit, also im ganzen falsch. Das Französische ist in einer Beziehung schwerer und in anderer leichter. Dasjenige aber, was uns dazu bestimmt, als Grundlage sprachlicher Wissenschaft und damit als Vorstufe für jede andere Art von Wissenschaft das Lateinische zu nehmen, ist eben das, daß hier alle geistigen Kräfte auf ein im strengsten Sinne wissenschaftliches Objekt gerichtet sind und daß wir schon von früh auf, schon den Sextaner, in eine Vergangenheit versetzen, an der sich der Schüler nach und nach das tiefere Verständnis der Gegenwart und aller Arbeit der Gegenwart erwerben kann.

Dann noch ein anderes, was ich wenigstens streifen möchte. Es wird in der Behandlung des Lateinischen, und auch sonst in dem Buche vielfach, Wert allein auf die Lektüre gelegt und jene andere, von der alten Zeit so hoch gehaltene Uebung des Uebersetzens aus dem Deutschen ins Lateinische über die Achsel angesehen und bloß als Mittel zur Erleichterung der Lektüre betrachtet. Wir halten daran fest, daß nicht bloß das Uebersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche, sondern auch aus dem Deutschen ins Lateinische kultiviert werden muß. Das Verhältnis zur Lektüre ist ein sehr einfaches: je besser man eine Sprache selbst kann, um so besser kann man auch mit den großen Geistern der Vergangenheit, die in dieser Sprache geschrieben haben, verkehren, sie verstehen. Und deshalb behaupte ich, daß auf dem Gymnasium nicht bloß das Uebersetzen aus dem Lateinischen, das heißt das Uebertragen aus einer relativ armen Sprache in eine relativ reiche Sprache, das Deutsche des 20. Jahrhunderts, geübt werden, sondern auch der umgekehrte Weg gegangen werden muß. Das letztere ist das schwerere; und auch deshalb, weil es das schwerere ist, wollen wir es nicht aufgeben. Denn unser Verein und unsere Gedanken richten sich unter anderem und namentlich auch dagegen, daß man meint, jetzt alles, auch das Ernsthafteste und Schwerste, um jeden Preis und mit jedem Mittel unserer Jugend leicht machen zu müssen. Nein, an schwerer Arbeit soll sie arbeiten lernen, nicht an zu schwerer, nicht an unvernünftig schwerer. Aber es soll nicht und nirgends spielend gelernt werden. Es hat einer meiner Kollegen auf der Universität einmal von irgend einer Methode, die mit den Reformbestrebungen zusammenhing, gesagt: „Ach, mit der Weise da lernen die Jungen die Sache spielend.“ Und ich mußte ihm darauf antworten: „Gerade das wollen wir nicht, wir wollen nicht, daß spielend gelernt werde und wenn das Spielen sich noch so schön ausnimmt, sondern wir wollen, daß ernsthaft, streng, hart gearbeitet werde.“

Damit muß ich schließen. Ich darf mich nicht weiter in diese Gedanken vertiefen und würde nun also, zum Gegenstand unserer Tagesordnung übergehend, Herrn von Sybel um seinen Vortrag bitten.

Dieser war angekündigt unter dem Titel

Über Pflege des Kunstsinns im Gymnasialunterricht

und lautete folgendermaßen:

M. H.! Der Aufforderung, hier einige Worte zu sprechen, bin ich gern gefolgt, um auch persönlich Zeugnis abzulegen für unsere Sache. Das mir vorgeschlagene Thema habe ich freudig akzeptiert, geht es doch mein Fach an. Ich beeile mich aber vorauszuschicken, daß ich nicht Fachpolitik treiben werde, wie das sonst so der Brauch ist; so wert ich mein Fach halte, so möchte ich doch nicht Fachfanatiker sein. Das Gymnasium steht mir viel zu hoch als einheitliche Anstalt, als daß ich die Geschlossenheit seines Lehrplanes meinem bescheidenen Fach auch nur im Geringsten zum Opfer gebracht wissen möchte. Daher wird mein Vortrag seinen Ausgang nicht etwa vom Fach nehmen, von dessen Wichtigkeit, sondern von Wesen und Aufgabe des Gymnasiums. Es fragt sich, ob das Gymnasium nach seinem Begriff die Hereinnahme des Faches verlangt, eventuell in welchem Sinne und in welchen Grenzen.

Nun, m. H.! Wesen und Aufgabe des humanistischen Gymnasiums brauche ich in dieser Versammlung nicht erst zu definieren — das hieße wahrlich Eulen nach Athen tragen —, ich darf den Zweck des Gymnasiums als gegeben voraussetzen: die humanistische Erziehung, das Spezifikum des humanistischen Gymnasiums, und zwar in der spezifischen Weise, daß die alten Klassiker in der Ursprache gelesen werden; denn dies ist der historische Begriff des Humanismus und der humanistischen Bildung; wo dies Merkmal fehlt, da kann eine in ihrer Art und für ihre Kreise vortreffliche Bildung zu veredelter Menschlichkeit vorhanden sein, zu Humanität, aber auf den durch die Geschichte geprägten und geschützten Namen „humanistisch" hat nur unser Gymnasium Anspruch. Es braucht auch nicht mehr ausgesprochen zu werden, daß wir damit nicht junge Griechen und Römer heranzüchten wollen, sondern daß humanistisch erzogene Deutsche aus der Schule hervorgehen sollen, die gelernt haben, unsere Kultur an der Wurzel zu fassen, aus der geistigen Wurzel heraus sie immer neu zu treiben; deren Geist so geschult ist (ich wage das Wort: durch die formale Bildung), daß sie jeder geistigen Aufgabe gerüstet gegenüberstehen, die künftig an sie herantreten mag; und schließlich, daß sie sich gewöhnt haben, ein geistiges Leben zu führen, das ist nun vor allem auch ein ästhetisches.

Aesthetisch erziehend hat der Humanismus von Anbeginn gewirkt, zu seiner Zeit auf seine Weise. Aesthetische Erziehung schrieb dann das 18. Jahrhundert neu auf die Fahne: ästhetische Erziehung zu wahrem Menschentum, zu Humanität. Das Gymnasium hat die ästhetische Erziehung als eine seiner Hauptaufgaben überkommen. Dreht sich doch der Hauptteil des Unterrichts um Kunstwerke; eben sein Spezifisches, der Unterricht in den alten Sprachen, dreht sich um Kunstwerke. Denn die Klassiker sind „Klassiker" doch eben deshalb, weil ihre Werke Kunstwerke sind, künstlerische Schöpfungen, eine jede vollendet im Sinne ihrer Zeit. Dichterwerke begleiten den Schüler durch alle Klassen: sie dienen ja gewiß als Substrat für die Erlernung und Erfassung der Sprachen, sowie als Substrat zur Einführung in die Kulturgeschichte; aber sie sind doch auch Unterrichtsgegenstand an sich selbst, als klassische Dichtwerke; in diesem Sinne Substrate für die ästhetische Erziehung. Klassiker sind auch die Schulautoren in Prosa, Kunstwerke auch sie. Thukydides wollte ja gewiß kein Dichter sein, doch sein Geschichtswerk ist ein Kunstwerk, eine künstlerische Tat. Vollends Plato war geborener Dichter, Tragiker und Komiker in einer Person. Sein Gastmahl ist ein Drama mit fortgesetzter Steigerung bis zu erschütternder Wirkung; Szenerie und Personal der Platonischen Dialoge sind poetisch stimmungsvoll gezeichnet,

ein Wunder der Kunst z. B., von feinstem Duft, ist im Phädrus der Mittagszauber am Ilissos; endlich Platons ganze Seelenlehre — sie ist eine Dichtung von großartigster Konzeption, durch die Jahrtausende wirkend: sie will vor allem als Kunstwerk verstanden und genossen sein; wer ihren Buchstaben wie Prosa liest, verfällt unfruchtbarem Dogmatismus; nur wer die Schöpfung ästhetisch erfaßt, darf hoffen, dem näher zu kommen, was dem apollinischen Seher vorschwebte. Literarische Kunst bildet das Hauptbrod der Schule; die anderen musischen Künste müssen dagegen zurücktreten.

Musik als Gesang — die erste Kunst im Leben des Kindes — spielt immerhin eine wichtige Rolle auch in der Schule; man weiß es zu gut, wie pädagogisch Chorgesang wirkt. Voriges Jahr sprach ich den Wunsch aus, daß die Schüler der Oberklassen nach dem Stimmwechsel möglichst vollzählig wieder in die Gesangstunde eintreten sollten; inzwischen habe ich mich belehren lassen, daß dieser Wunsch an vielen Gymnasien längst erfüllt ist, daß sogar die Primaner unschwer zu haben sind für ein Lied, für das deutsche Lied, um das uns die Völker beneiden. Solche Stunde ist keine Ueberbürdung, sondern Erfrischung.

Von musischen Künsten bliebe dann noch die Mimik und die Orchestik. Ich denke an die Schüleraufführungen altklassischer Stücke. Eindruck machte mir gleich die erste, die ich sah, der König Oedipus griechisch, im Wilhelmsgymnasium in Berlin; hier in Marburg sah ich den Aias und die Antigone. Abgesehen davon, daß dadurch solch ein Stück den Schülern in einer Weise lebendig wird, wie es eben nur das lebendige Spiel zu bewirken vermag, hiervon abgesehen hat auch das eigene Spiel der Schüler an sich Bedeutung: es entwickelt Kunstgefühl. — Endlich die rhythmische Bewegung, die Orchestik. Im Altertum blühte sie. Nun lassen sich gerade in unseren Tagen Vorboten bemerken eines Wiedererwachens der bedeutsamen Tanzkunst, in den eigenartigen Einzeltänzerinnen, die hier und da auftreten. Wenn einzelne derselben sich mit einem mystischen Dunst umgeben, so entwertet dies Accidens die Güte der Sache nicht; das Mystische ist ein Tribut an die Kinderkrankheit der werdenden Zeit, die abgestoßen von der Nüchternheit des herrschenden Realismus Ersatz sucht im entgegengesetzten Extrem, einer symbolistisch, spiritistisch oder sonst verwilderten Phantastik. Das wird sich ausgleichen. Was aus dieser neuen Tanzkunst werden wird, läßt sich noch nicht absehen; noch weniger läßt sich voraussehen, ob sie für die Schule etwas abwerfen wird. Einstweilen muß genügen, wenn die Turnübungen in guter Haltung ausgeführt werden, d. h. formschön, und wenn die Jünglinge rhythmische Bewegung in der Tanzstunde üben.

So kommen wir denn von den musischen zu den bildenden Künsten, und ebendamit zu unserem engeren Thema: Pflege des Kunstsinnes im Gymnasialunterricht. Nicht als ob das Vorhergesagte nicht auch zu diesem Thema gesagt wäre: denn mir lag daran, das Einzelproblem in seinen größeren Zusammenhang zu stellen, damit es seine rechte Stelle im Ganzen erhalte und seine rechte Beleuchtung aus dem Ganzen. Die Schwesterkünste, die musischen und die bildenden, stehen in Wechselverhältnis, sie fördern sich gegenseitig. Als Bonner Primaner hatte ich das Glück, meine Ferien in Düsseldorf zubringen zu dürfen, um dort im Atelier eines hervorragenden Landschafters zu malen. Mein Meister war durchdrungen von der Wechselwirkung der Schwesterkünste, er pflegte zu predigen, wer ein rechter Landschafter werden wolle, wer Stimmung in seine Landschaften bringen wolle, der müsse Stimmung in sich selbst pflegen; dazu aber seien die besten Mittel, fleißig Poesie lesen und fleißig Musik hören, nicht blos mit Augen und Ohren, sondern mit dem Herzen. An der Düssel sind bekanntlich die Musen so heimisch wie Athena und Hephästos; man hatte da reiche Gelegenheit, wundervolle Musik zu hören; gleich zu Anfang meiner Düsseldorfer Studien z. B. hörte ich die schwedische Nachtigall, die Jenny Lind. Durch all

die konkurrierenden Eindrücke nun wurde die Seele in ästhetische Schwingung versetzt, sie lernte ästhetisch empfinden; einerlei, von welcher Kunst die Anregung im Einzelfalle kam, sie kam immer der Gesamtstimmung zugute und durch sie wieder der Empfänglichkeit für jede Einzelkunst.

Damit die Seele sich öffne für ästhetische Eindrücke, muß sie in ästhetischer Atmosphäre atmen. Viele Schüler haben diese ästhetische Atmosphäre in ihrer Familie; die Kerntruppen des Gymnasiums rekrutieren sich doch überwiegend aus unserem gebildeten Mittelstand, der auf literarische und zunehmend auch auf Kunstbildung hält, bei dem sich auch Kunstliteratur und manches an Reproduktionen findet. Doch bleibt für die Schule genug zu tun. Nun, das Aesthetische ist für die Schule nicht so sehr ein Pensum, das abgearbeitet wird, sondern es soll vor allem eine Stimmung sein, die im Hause des Gymnasiums und in den Klassen herrscht, als ein Teil des humanistischen Geistes. Wenn dieser ästhetisch gestimmte Humanismus im Gymnasium herrscht, so bedarf es nicht besonderer Lehrstunden; weder Paragraphen noch überhaupt viele Worte sind nötig; der ästhetische Geist wirkt auch, und wirkt noch lieber in der Stille. Hiermit mache ich wahr, was ich im Eingang sagte, ich wollte nicht in Fachfanatismus reden. Hier tritt der Satz in sein Recht: neu sich geltend machende Disziplinen dürfen nicht eigne Stunden beanspruchen, wohl aber dürfen sie dienen, vorhandene Fächer zu vertiefen. Ich denke auch nicht, daß für bildende Kunst oder Kunstgeschichte irgend jemand ernstlich besondere Stunden begehre. Was etwa so aussehen könnte, ist doch anders. Ich denke hierbei an die in Bonn eingeführten kunstgeschichtlichen Vorträge für Schüler der Oberklassen. Die freiwillige und selbstlose Arbeit der Lehrer verdient noch größere Anerkennung als die gleichfalls freiwillige, aber vielleicht nicht immer selbstlose Beteiligung der Schüler. Aufrichtig gesprochen möchte ich den Versuch nicht verallgemeinert sehen; denn dann wäre es vorbei mit der Freiwilligkeit, die Stunde würde unaufhaltsam in den Lehrplan einrücken. So wie in Bonn die Sache geführt wird, bleibt es eine Privatstunde außerhalb der Schule. Ich bin durchaus kein Gegner von Privatstunden, im Gegenteil, ich wünsche den Lehrplan so beschränkt, daß Zeit bleibt sowohl für die Hausarbeiten als auch für Privatbetätigung und Privatstunden; der Schüler soll auch Zeit haben, sich selbst zu leben, seinem Genius zu opfern. Dazu gehört aber freilich auch freie Wahl und selbständige Verfügung, nicht wieder eine Klassenprivatstunde, diese höchstens als Ausnahme.

Ich soll hier aber von dem reden, was innerhalb der Schule zur Pflege des Kunstsinnes geschehen könne.

Aesthetische Luft soll im Gymnasium und in den Klassen wehen. Kommt es irgendwo zu einem Neubau, so sollte er räumig und leicht gebaut werden, in freiem Geiste. Aula und Verkehrsräume mögen künstlerisch behandelt und sinnvoll geschmückt sein, in diskreter Weise vielleicht auch die Zimmer. Wo es nach der Bauart des Hauses wirkungsvoll geschehen kann, stellt man wohl Gypsabgüsse auf; im Berliner Wilhelmsgymnasium sah ich sogar in Marmor die Sophoklesstatue stehen in Originalgröße. Außer der Aula würde sich für dergleichen besonders auch der Zeichensaal empfehlen. In den Klassen viel Bildwerk häufen, empfiehlt sich nicht, die Wirkung zersplittert sich, überhaupt wird der Schüler doch vielleicht zerstreut. Dagegen verdient Beachtung, was z. B. hier in Marburg geschieht, das Aufstellen einer Photographie in einem Passepartoutrahmen; von Zeit zu Zeit wird das Bild gewechselt. Es wirkt in der Stille, nach Umständen kann ein gelegentliches Wort den Sinn erläutern, auf eine besondere Schönheit hinweisen. Also nicht zuviel Bilder, dafür aber um so größeres Format, um so bessere Ausführung, und vor allem richtige Aufnahmen nach der Intention des Künstlers.

Ich rede nur von Pflege des Kunstsinnes, nicht von Illustrationen zu den Schriftstellern, zu den Antiquitäten, zur Geschichte; das wäre ein anderes Kapitel, auch von Wichtigkeit. Allerdings werden als Illustrationen auch Denkmäler der Kunst vor Augen gebracht, bedeutende Bauten z. B., als Szenerie für die gerade behandelte Geschichte: die Akropolisbauten als Hintergrund für die Gestalt des Perikles, die Pfalzen und Dome entsprechend für die Kaiser des Mittelalters u. s. f., aber es geschehe ohne viel Stilanalyse, ohne eigentliche Kunstgeschichte. Auch unausgesprochen geht hierbei die geschichtliche Stellung des Denkmals in den Besitz des Schülers über; durch Anschauung prägt sich ihm ein, daß die Ruinen der Akropolis zu Perikles gehören, die Pfalzen und Dome in jene Kaiserzeit. Ebenso können aber auch Skulpturen herangezogen werden (auch Gemälde), als Illustrationen der politischen Geschichte und der Kulturgeschichte: z. B. zur Tyrannenzeit (des Pisistratus und Polykrates) die polychromen Frauenstatuen der Akropolis; zur Perserzeit die Tyrannenmörder, die Aegineten: auch diese Kunstdenkmäler erhalten dadurch ganz von selbst im Gedächtnis der Schüler ihren geschichtlichen Platz.

Ist ein lehrreiches Baudenkmal am Ort, wie hier unsere Elisabethkirche, so sei es nicht verboten, die Schüler hinzuführen, wenn ein Lehrer die Lust und die Kenntnis hat, um sie die Schönheit der Raumbildung, die Natürlichkeit des Pflanzenornaments, vielleicht auch das Geschick der Konstruktion empfinden zu lassen. Nach Umständen regt er sie auch nur an zum selbständigen Besuch. Auch in Kunstsammlungen darf man die Schüler führen, wo Gelegenheit dazu ist; aber ja nicht, um ihnen eine sogenannte Uebersicht zu geben, sie rasch hindurchjagen und über alles und jedes ein paar hastige Worte sagen; da kann ein tiefgehender Eindruck nicht zu Stande kommen. Sondern auch wieder nur, um ein oder das andre bedeutende Werk herauszuheben und in ruhigem Verweilen zu betrachten. Die Kunst verlangt Zeit und innere Sammlung, Andacht.

Immer muß man herausgreifen, was einen Menschen packen kann; in erster Linie packt ihn die Wahrheit. Und da darf man getrost bei der griechischen Kunst beginnen, sie ist wahr, voll Charakter und Ausdruck. Das Charakteristische in der Kunst: die alten Aegypter haben es nur im Porträt gesucht, die Assyrer haben es gar nicht gekannt, erst die Griechen haben es ausgebildet, z. B. in der Differenzierung der Göttertypen: wie fein ist nicht Hermes der Schalk von Praxiteles geschildert. Sodann der Ausdruck: gibt es etwas Ergreifenderes, gerade in der Stille seiner Formensprache, als das Orpheusrelief; seine Wirkung auf junge Gemüter hat sich mir und andern oft erprobt. Von den späteren hochpathetischen Werken will ich nur das Gemälde der Medea nennen, in ihrem letzten inneren Kampf vor dem Kindermord. Die formale Schönheit kommt erst in zweiter Linie, immerhin geben die Bildwerke genug Gelegenheit, auf eine schöne Linie, eine wohlgebildete Form aufmerksam zu machen, dergleichen im Stande ist, ein empfängliches Gemüt rein ästhetisch zu ergreifen, wie ja auch eine musikalische Wendung, ein einziger treffender Ton solche ästhetische Rührung hervorzurufen vermag.

Erst muß man ergriffen sein von der Kunst, das heißt von einem ergreifenden Kunstwerk, erst muß man Kunst gesehen haben, auch wieder mit dem Herzen, ehe man mit Nutzen Kunstgeschichte treibt: Winckelmann, als er nach Rom kam, sog die Gestalt des belvederischen Apollon in seine schönheitsdurstige Seele auf, er dichtete dem Gott jenen begeisterten Hymnus: zur Stilkritik und zur Geschichte der Kunst kam er erst viel später. Das ist der normale Weg zur Kunst, durch das Herz geht er zum Kopf.

Aufgabe der Schule, des Gymnasiums, kann es überhaupt nicht sein, Stilkritik und Kunstgeschichte zu treiben, sondern eben nur im Rahmen und nach der Gelegenheit des humanistischen Unterrichts den Kunstsinn zu wecken und zu

pflegen. Das aber kann es, da es einer Lehrerschaft sich erfreut, die jedes einzelne Wort zur Kunst aus dem Vollen schöpft, weil sie kunstgeschichtlich und sogar archäologisch geschult ist, wie sie von jeher, erfüllt mit ästhetischem Gut, ästhetisches Empfinden atmete.

Eine wirksame Unterstützung könnte die Pflege des Kunstsinnes in der Zeichenstunde finden, direkt natürlich nur bei denjenigen Schülern, die an ihr teilnehmen. Es nützt aber auch der Klasse, wenn einige darin sind, die der Kunst etwas näher stehen; auch unbewußt werden sie die Bemühungen des Lehrers unterstützen durch ihr besseres Verständnis und ihren bereiteren Willen.

Nichts führt so rasch in ein lebendiges Verhältnis zu den Künsten als die eigne Betätigung. Durch sie gewinnt man Verständnis des Technischen, gewinnt man Interesse für das große und wichtige Gebiet der künstlerischen Probleme; man gewinnt auch Verständnis für das, was Motiv heißt, und künstlerische Auffassung. Die zeichnerische Reproduktion der Natur, die künstlerische Gestaltung, sie übt und gewöhnt das Auge, auch die Natur direkt künstlerisch zu sehen, als Bild. Solche Gewohnheit, alles mit dem Auge des Künstlers zu sehen, innerlich wählend und gestaltend, das hilft viel zur ästhetischen Erziehung, zur Entwicklung des Kunstsinnes, des Kunstgenusses. Man vergesse nie, jeder Kunstgenuß ist innere Reproduktion des Kunstwerks; ein blos passives Verhalten führt zu keinem Kunstgenuß. Um ein solches Werk zu genießen, muß man es in sein Bewußtsein überführen, innerlich reproduzieren; ein Nachschaffen wird verlangt, des Ganzen und seiner Teile, sei es ein Gedicht, eine Musik oder ein Bild. Die Befähigung zu solcher innerer Reproduktion nun wird entwickelt durch eignes künstlerisches Schaffen, durch Dilettantismus, der hier in den Dienst des Kunstgenusses tritt, als dessen Schule. Der Jäger, wenn er seiner Jagdbeute nachgeht, so sieht und hört er mit geschärften Sinnen; der Zeichner und Aquarellist sucht anderes, die Schönheit in der Natur, aber auch seine Sinne sind geschärft, weil auch er auf Beute geht. Und wenn seine Seele ästhetischen Eindrücken geöffnet ist, so wird er an der Natur nicht blos ihre Form und Farbe sehen (Farben zehnmal so viel und so fein als der Ungeschulte), sondern auch die so reiche und so abgestufte rhythmische Bewegung in der Natur, die Böcklinschen Bäume im Winde, das Wogen des Kornfelds, das Springen der Rehe und Schweben der Vögel, all das nämlich als künstlerisches Motiv erfaßt. Ebenso aber auch die Musik in der Natur, das Rauschen der Bäume, das Plaudern des Wassers, die Vogelstimmen, das Zirpen und Summen — kurz er sieht die Natur, er sieht die Welt als Kunstwerk an, nicht deshalb, weil er den Schöpfer sich wie einen Künstler vorstellt, sondern deshalb, weil er, der empfindende Mensch, in der Einheit seines Bewußtseins die Welt als Bild aufnimmt.

So wirkt das Zeichnen zur allgemeinen Pflege des Kunstsinns, und das ist ja wohl die Hauptsache. Die Zeichenstunde könnte aber noch ein konkreteres Wissen geben, könnte die Aufnahme und Verarbeitung bedeutender Kunstformen vermitteln. In meinen Schülerjahren zeichnete ich antike Köpfe nach Gyps, ferner Raphaelische Kartons und Dürerische Porträts nach großen Photographien; das wurden mir nachher Eckteine beim Aufbauen der Kunstgeschichte. Das Schulzeichnen nach Modellen könnte Zusammenhang und Bedeutung bekommen, wenn charakteristische Zierformen der wichtigsten Baustile gezeichnet würden, verständig ausgewählt in genauer Kenntnis der Baugeschichte, ausgeführt in sauberen Umrissen ohne jede Schattierung. So könnte der Schüler sich allmählich ein präzises baugeschichtliches Wissen erarbeiten, wie es leider allgemein vermißt wird. Im humanistischen Gymnasium müßte der Schwerpunkt selbstverständlich auf dem griechischen Ornament ruhen; wenn die Zeit aber ausreichte, so hätte ich nichts dagegen, wenn die Reihe weitergeführt würde, je nachdem bis zum Rokoko, ja bis zum Jugendstil. Denn seit dem Rokoko ist der

Jugendstil tatsächlich der erste originale Stil; wie das Rokoko die originale Endblüte der Renaissancebewegung war, so hat die von Winckelmann inaugurierte klassizistische Bewegung, haben die baugeschichtlichen Studien des 19. Jahrhunderts, hat sein Sehnen nach einem neuen Stil zuletzt zum Jugendstil geführt. Er wird sich schwerlich längere Zeit behaupten, als es einst dem Rokoko vergönnt war, aber er wird von bleibendem Werte sein; denn in der Kunstgeschichte zählt das Originale.

Wirklich, wer die Kunst der Vergangenheit verstehen will, wer überhaupt Kunst verstehen will, der muß zu der zeitgenössischen Kunst ein Verhältnis zu gewinnen suchen, der muß womöglich auch einem oder anderen lebenden Künstler näher treten. Nach diesem Grundsatz haben Winckelmann und Goethe gehandelt. Man soll die moderne Kunst gewiß nicht blindlings bewundern, das hat seiner Zeit auch Winckelmann nicht getan. Aber den Jünglingen muß man eine große Hauptsache einprägen, auch nicht in systematischem Vortrag, sondern in hodegetischer Bemerkung: über Unverstandenes nicht absprechen, sondern Respekt haben vor jeder Arbeit, auch der künstlerischen, Respekt vor dem entsagungs- und enttäuschungsreichen Werben um die Kunst. Wenn es gährt in der Künstlerwelt, wie es in unseren Tagen wieder einmal geschieht, wo sie ausgehen, neue Welten zu entdecken, wo sie dies und jenes versuchen, da kann der Laie oft nicht mit. Jahraus jahrein sehe ich viel von moderner Kunst, hier und dort; weniges entspricht meinem Geschmack, daß ich es besitzen und täglich vor Augen haben möchte. Aber alles betrachte ich mit der Achtung, die ehrliches Wollen und planvolle Arbeit auch dem Widerstrebenden abnötigt. Man sieht doch, da arbeiten künstlerische Gedanken, die sich herausringen und Neues offenbaren möchten, neue künstlerische Werte. Und wieviel Talent steckt oft darin, wie köstliche poetische Konzeptionen, die nur befremden durch die uns ungewohnte Farbengebung. Als ich vor 25 Jahren in Paris die erste Ausstellung der Impressionisten sah, empfand ich ähnliches; was aber die befremdliche Tönung angeht, so ward es mir doch wunderbar zu Mute, wenn nachgehends auf Spaziergängen ganz ungesucht ebensolche Töne in der Natur mein Auge überraschten. Noch eins möchte ich von der Moderne sagen. Ich weiß ja, was hinter den Kulissen auch heute noch vorkommt; ich weiß freilich auch, im Bannkreis welcher Gesellschaft die Künstler oft leben müssen. Mag das nun sein, wie es will, ich sage doch: keusch ist unsere moderne Kunst. Wundert Sie, solche Anerkennung der Moderne aus dem Munde eines Archäologen zu hören? Muß ein Archäologe nicht Klassizist sein? Im engen Sinn möchten wir es nicht sein. Sondern die Geschichte der Kunst hat uns gerade dies gelehrt, daß Klassizismus für den Künstler nur ein Schwungbrett, nur eine Springstange sein darf, um sich auf eine höhere Stufe aufzuschwingen, als er eben inne hatte. So lesen wir heute den Plato, nicht um uns bei ihm zu beruhigen, sondern um mit seiner Hilfe uns einen neuen Geistesweg zu bahnen. Das ist wurzelechter Humanismus. Als alleinige Kraft und einziggiltiges Gesetz genommen, dient der Klassizismus höchstens Epigonen ihr dürftiges Leben zu fristen. Hätten die Griechen Klassizisten sein mögen, im engen Sinn, so hätten sie ihr Lebtag nur ägyptisch und assyrisch gebaut, ihren griechischen Stil hätten sie nie gefunden. Wäre Phidias Klassizist gewesen, so hätte es kaum eine Parthenos gegeben, nimmermehr aber die Parthenonskulpturen, die einer neuen Bildhauerei den Weg gebrochen haben. Die Lehre von der stetigen Entwicklung der griechischen Kunst, ihrer organischen Entfaltung, in Ehren, sie behält ihre Wahrheit, aber wahr ist auch, daß die griechischen Künstler eine Kruste nach der andern durchbrochen haben, bis sie in ganzer Freiheit dastanden, als die ersten Herrscher in der Kunst. Ja, die Kunst ist frei, ist autonom, und die Künstler sind ihre Propheten; sie

wirken das Gesetz der Kunst, wir Gelehrten kommen hinten nach und mühen uns, es von den Werken der Künstler abzulesen.

So, in stets vordringender Arbeit, haben die Künstler Sandkorn zum Sandkorn gefügt und fügen so weiter Stein zum Stein, zum immer wachsenden, nimmer sich vollendenden Dom der Kunst, dessen Hallen so weit, so verzweigt, so herrlich gewölbt sind, daß die ungezählten Menschen, soviele nur wollen, Raum und Weite finden, darin ihren Sonntag zu feiern, ihren ästhetischen Sonntag. Denn das sollte sich jeder gönnen, das hat jede menschliche Seele dringend nötig, auch neben einer ethischen und religiösen Sammlung: gegenüber dem harten Realismus des Alltagslebens ein gesundes Phantasieleben, ein erhöhtes Leben in den verschwisterten Künsten.

Dem nach diesem Vortrag autonom hervorbrechenden Beifall fügte der Vorsitzende den offiziellen im Namen des Vereins hinzu mit der Bemerkung, daß die eben gehörte Erörterung denselben schwungvoll begeisterten und zugleich maßvollen Geist gezeigt habe, der auch die von Professor v. Sybel im vorigen Jahre dem Verein dargebrachte Gabe ausgezeichnet habe. Daß Niemand sich zum Worte über das Gehörte meldete, begrüßte Geh. Rat Jäger: so werde der empfangene Eindruck rein auf die, welche ihn empfingen, wirken; er werde sich in ihrer täglichen Arbeit manifestieren.

Es hielt nun Herr Gymnasialdirektor Aly seinen Vortrag

Über die Bedeutung Ciceros für das humanistische Gymnasium

zur Begründung der von ihm aufgestellten Thesen, die sich schon in den Händen der Versammelten befanden und am Schluß der hier folgenden Worte des Redners wieder abgedruckt sind.

Es ist kein Zufall, m. H., daß der Vortrag, für den ich mir Ihre Aufmerksamkeit erbitte, bereits in Braunschweig auf der Tagesordnung stand und so um volle vier Jahre hinausgeschoben ist. Solange das Griechische bedroht war, das Palladium des humanistischen Gymnasiums, hatten seine Freunde weder Zeit noch Neigung, die Fragen des Lateinunterrichts zu erörtern. Nachdem nunmehr das humanistische, das alte Gymnasium durch die feierlichen Erklärungen der preußischen Unterrichtsverwaltung wieder befestigt und gekräftigt ist, lohnt es sich wohl, wieder einmal ein Problem des Lateinunterrichts in den Mittelpunkt der Erörterung zu stellen. Dazu ermutigt vor allem das Erscheinen eines Buches, das trotz seines schmächtigen Umfangs der Belehrung und Anregung gar viel bietet. Friedrich Cauer hat bereits auf der rheinischen Osterdienstagsversammlung 1903 die Bedeutung Ciceros für das Gymnasium besprochen und in seinem Buche „Ciceros politisches Denken" wenigstens die eine, viel umstrittene Seite von Ciceros Tätigkeit einer sorgfältigen Nachprüfung unterzogen. Möge es der Marburger Pfingstdienstagsversammlung gefallen, die in Köln geführte Diskussion wieder aufzunehmen und weiterzuführen.

Cauers Schrift stellt sich als eine bewußte Reaktion gegen Bestrebungen dar, die sich durch das Jahrzehnt 1890—1900 erstrecken und unter dem Wahlspruch „Cicero redivivus" die einst von Drumann begründete Auffassung Ciceros bekämpfen. Theodor Mommsens Name mag heute unerwähnt bleiben; es widerstrebt mir, den großen Gelehrten, dessen Verlust die deutsche Wissenschaft mit der ganzen gebildeten Welt beklagt, zu bekämpfen. Ich beginne damit, einen Ueberblick der Schriften zu geben, die sich in der jüngsten Vergangenheit mit der Beurteilung Ciceros und seiner Werke beschäftigt haben.

Schon in der Lateinschule Melanchthons und Johann Sturms war Cicero der Mittelpunkt, da seine imitatio allein die Erreichung des Ziels zu verbürgen schien, die vollständige Aneignung des Lateins zu mündlichem und schrift-

lichem Gebrauche. Eine ähnliche Bedeutung gewann er vor allem durch die preußischen Lehrpläne von 1856, durch die Ludwig Wiese die Konzentration erstrebte, die dem Gymnasium Johannes Schulzes gebrach. Ich stehe nicht an zu behaupten, daß dies Ziel nahezu erreicht worden ist, soweit menschliche Unzulänglichkeit gestattet, die Idee in Wirklichkeit umzusetzen. Mit zahlreichen Altersgenossen gedenke ich in inniger Dankbarkeit der ausgezeichneten Bildung, mit der uns unsere Lehrer ausgerüstet haben, und protestiere gegen die absällige Kritik, mit der die offizielle Panegyrik heute in selbstgefälliger Eigenliebe auf die große Vergangenheit des preußischen Schulwesens herabsieht. Daß zuweilen über das Ziel hinausgeschossen und der Geist je und je dem Buchstaben geopfert wurde, ist zuzugeben. Aber man war auch damals in den Kreisen Moritz Seyfferts und Georg Wicherts nicht blind gegen Cicero, und ich selbst erinnere mich, das Abituriententhema bearbeitet zu haben: Quae in Cicerone maxime laudanda, quae vituperanda fuerint. Denn inzwischen war bereits das Werk erschienen, das Ciceros Ruhm zu vernichten drohte. In sechs starken Bänden, von denen etwa 900 Seiten Cicero gewidmet sind, behandelte Wilhelm Drumann, ein Typus der alten, eisernen Gelehrsamkeit, die Geschichte Roms, zwar in einer unerträglich geschmacklosen Darstellung, aber mit einem scheinbar erdrückenden Aufwand von Wissen und Gründlichkeit. Sein Riesenwerk fand wenig Beifall. Die älteren Werke von Brückner und Abeken, Teuffel und Deuerling nahmen sämtlich gegen Drumann Stellung. Vor allem hat der Nestor der französischen Philologie, der ehrwürdige Gaston Boissier, in seinem Jugendwerk „Cicéron et ses amis“ nicht nur die Auffassung, sondern auch die Methode Drumanns gründlich und treffend widerlegt, freilich nicht mit dem Rüstzeug gelehrter Anmerkungen, sondern mit dem Feingefühl historisch-psychologischen Nachempfindens. Da kam der Schulstreit, den die Lehrpläne von 1882 nicht beschworen, sondern entfesselten, und nun suchte und fand man die schwachen Seiten des Gymnasiums gar bald heraus. Die Praxis hatte vielfach zu einer Ueberspannung geführt; der Ciceronianismus wurde der schlimmste Feind Ciceros. Nun ließen sich selbst aufrichtige Freunde des Gymnasiums, wie Otto Frick, zu nicht minder überspannten Urteilen hinreißen, und die Lehrpläne von 1892 vollstreckten das Verdikt; sie strichen aus dem Lehrplan die rhetorischen und philosophischen Schriften, beließen nur einige kleinere und eine größere Rede, empfahlen aber dafür zum Ersatz eine historische Lektüre der Briefe, wie sie auch auf das erwähnte Buch Boissiers im Interesse der Konzentration aufmerksam machten.

Hier setzte die Reaktion ein; jede Ueberspannung eines Prinzips ruft starke Gegenwirkungen hervor. Schon 1888 brachte die „Zeitschrift für Gymnasialwesen“ meinen Aufsatz „Die Bedeutung der Ciceronianischen Schriften für das Gymnasium“, der gegen Frick gerichtet war. Ihm folgte 1891 meine für Primaner bestimmte Biographie „Cicero, sein Leben und seine Schriften“ und 1892, gleichzeitig mit den neuen Lehrplänen, meine Auswahl der Briefe Ciceros und seiner Zeitgenossen zur Einführung in das Verständnis des Zeitalters Ciceros. Ich bin zu diesen Publikationen durch eine nähere Beschäftigung mit Drumanns Werke veranlaßt worden, bei dessen Nachprüfung mir immer mehr die Gewißheit kam, daß Heinrich Nissen (Historische Zeitschrift 1881 S. 86) recht habe, wenn er von der „Akrisie“ Drumanns spricht und eine Beleuchtung der wissenschaftlichen Grundlage verlangt, auf welcher die Geringschätzung gegen die politische Tätigkeit des großen Redners beruht. Dieser Aufforderung kam meine Abhandlung „Cicero und Drumann“ nach (Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1894), in der ich Drumanns Behauptungen mit den von ihm selbst angeführten Quellenstellen verglich. Das Ergebnis war überraschend; Drumanns Behauptungen stürzen wie ein Kartenhaus zusammen, wenn man ihre Grundlagen prüft.

Ich hatte die Genugtuung, daß die Kritik fast ausnahmslos zustimmte. Auch aus Universitätskreisen erfolgte durch Emil Hübner in der „Deutschen Literaturzeitung" Zustimmung.

Gleichzeitig wurde von anderer Seite dasselbe oder doch ein ähnliches Ziel erstrebt. 1892 gab Oskar Weißenfels sein schönes Buch heraus „Cicero als Schulschriftsteller". Von einem andern Standpunkt aus, nämlich im Interesse der philosophischen Durchbildung unserer Jugend, kommt er zu derselben Forderung der Wiedereinsetzung des ganzen Cicero in den Lehrplan des Gymnasiums. Mit Recht rügt er in seiner Einleitung, daß ich noch immer zu stark das politisch-militärische Element betont hätte; er fordert die philosophischen und vor allem die rhetorischen Schriften zurück, von denen er bald eine zweckmäßige Auswahl veranstaltete, unter Hinweis auf die ungehobenen Schätze, die in diesen Schriften verborgen liegen. Noch weiter ging O. E. Schmidt, ein um Cicero schon früher hochverdienter Forscher, der 1893 in seinem umfangreichen Werke „Der Briefwechsel des M. Tullius Cicero von seinem Prokonsulat in Cilicien bis zu Cäsars Ermordung nebst einem Neudruck des 12. und 13. Buches der Briefe an Atticus" Ciceros staatsmännische Wirksamkeit als Ausfluß einer wohlberechtigten Realpolitik zu erweisen suchte; hier wird für den Zeitabschnitt 51 bis 44 die zuverlässige Grundlage für eine wissenschaftliche Cicerobiographie gegeben, die wir noch immer von ihm erwarten. Von seinen zahlreichen auf Cicero bezüglichen Schriften nenne ich noch „Ciceros Villen" in den „Neuen Jahrbüchern", „Arpinum" und besonders „Cicero redivivus" in den „Preußischen Jahrbüchern". Nicht dem Politiker, sondern dem Menschen gilt das breit angelegte Werk „Die antike Humanität", in dem Max Schneidewin 1897 den wahrhaft humanen Charakter Ciceros an der Hand seiner Schriften nach allen Richtungen beleuchtete. In dasselbe Jahr fällt der knappe, aber gehalt- und geistvolle Vortrag von Thaddäus Zielinski „Cicero im Wandel der Jahrhunderte". In epigrammatischer Schärfe und Kürze betont der Petersburger Gelehrte die Bedeutung Ciceros für die Kirchenväter und die Renaissance, die Aufklärung und die Revolution. Die Anmerkungen bringen nebst Belegen scharfe Angriffe auf Drumann und die modernen Verkleinerer Ciceros. Auch sonst haben Philologen, die sich im letzten Jahrzehnt über Cicero geäußert haben, durchgängig zu seinen Gunsten geurteilt; so Gardthausen in seinem Werke „Augustus und seine Zeit", Theodor Birt in seiner populären „Römischen Literaturgeschichte" und andere. Zuletzt hat Eduard Schwartz seine „Charakterköpfe aus der antiken Literatur" mit einem Lebensbild Ciceros geschlossen, das in wesentlichen Punkten von Drumanns Auffassung abweicht. Nur wenige Forscher behaupten die von Drumann gewiesene Stellung, wie Martin Schanz in der neuesten Auflage seiner „Geschichte der römischen Literatur", für den Cicero weiter nichts ist als „eine gefallene Größe", Drumanns Geschichte dagegen ein „unvergängliches Meisterwerk". Daß die gegen diesen gerichteten Einwürfe bereits von Teuffel-Schwabe erhoben sind, übergeht er und sieht in den neueren Schriften nur das Bestreben, „den Enthusiasmus für Cicero wieder zur Geltung zu bringen".

Mit neuer Rüstung ist dagegen Friedrich Cauer in der genannten Schrift auf den Plan getreten; er untersucht der Reihe nach die philosophischen und historischen Grundlagen von Ciceros politischer Gesinnung und beleuchtet sodann die praktischen Konsequenzen im allgemeinen wie insbesondere den Tatsachen und Mächten seiner Zeit gegenüber. Er kommt zu dem Schluß, daß es Cicero zwar nicht an Ansicht und Absicht in politischen Dingen fehlte, wohl aber an Einsicht; er vermißt in seinen Anschauungen Klarheit, in seinen Handlungen Selbstlosigkeit. Die neueren Forscher, wie Schneidewin, Schmidt, Zielinski, tun unrecht, wenn sie den alten Cicerokultus neu zu beleben suchen; insbesondere kann Bismarcks Realpolitik nicht als Rechtfertigung für Ciceros Verhalten im

Bürgerkriege dienen. Dabei verkennt er nicht Drumanns Einseitigkeit; er gibt selbst zu (S. 86), daß die Auffassung „nicht das Ergebnis, sondern die Voraussetzung von Drumanns Einzelerklärung" ist. „Es steht für ihn — Drumann — fest, daß Cicero durchweg von vaterlandslosem Egoismus bestimmt wurde, und so fügen sich all seine Aeußerungen und Handlungen einer solchen Erklärung." Wahrhaftig, härter kann niemand über Drumann urteilen, als Cauer getan hat. Denn ein Forscher, der unter Voraussetzung einer bestimmten Anschauung arbeitet, kommt als ein ernsthafter Richter überhaupt nicht mehr in Betracht; es ist genau dasselbe Urteil, das ich in meiner Untersuchung gefällt habe, nur in etwas derberer Fassung, als Cauer den Ausdruck zu wählen liebt. In der Sache sind wir *περὶ τῆς Δρουμάννου κακοηθείας* einig. Auch in vielen anderen Punkten kann ich ihm beipflichten, da ich, wie er zugibt, das Urteil über Cicero ebenso vor blinder Bewunderung behüten möchte wie vor blinder Geringschätzung. Auf dieser mittleren Linie will ich nunmehr versuchen, ein Charakterbild Ciceros zu zeichnen, um danach die Bedeutung seiner Schriften für das Gymnasium beurteilen zu können.

Cicero war durch glänzende Vorzüge des Geistes und Herzens ausgezeichnet. Sittliche Reinheit bewahrte er sein Leben lang; keusch und mäßig wie er waren nur wenige von den hervorragenden Männern des Altertums. Er verdankte diese Grundrichtung seines Charakters dem gesunden Boden, dem er entsproßte, der schlicht bürgerlichen Lebensführung der latinischen Kleinstadt. So blieb er auch im Strudel der Weltstadt und konnte im Alter von sich sagen, daß ihn nicht einmal in der Jugend sinnlicher Genuß gereizt habe. Dagegen zeichnete ihn eine rastlose Lernbegier aus. Wie er schon als Knabe der erste unter seinen Mitschülern war, so durfte er noch an der Schwelle des Greisenalters das Wort Solons auf sich anwenden, daß er lernend altere. Unermüdlich war er in der Aufnahme neuen Bildungsstoffes, unermüdlich auch in der Verarbeitung des Angeeigneten. Gerade diese Aufnahmefähigkeit ist das besondere Merkmal seiner Begabung. Der gesunde Ehrgeiz des aufstrebenden Jünglings drängte ihn, sein Wissen im Können zu erproben. Da er im Bundesgenossenkriege die Tugenden eines Soldaten nicht in sich verspürte, so wählte er die einzige Laufbahn, die ihm offen stand, die des gerichtlichen Redners. Erst nach gründlichster Ausbildung, die er inmitten großer Vorbilder genossen hatte, trat er in die Oeffentlichkeit und errang mit 26 Jahren in dem Prozeß des Roscius aus Ameria seinen ersten Erfolg, in dem er zugleich eine Probe seines Mutes ablegte. Es war doch nichts Kleines, einem Günstling des allmächtigen Sulla entgegenzuarbeiten. Aber nicht Furcht vor seiner Rache, sondern schwache Gesundheit veranlaßte seine Bildungsreise. Zum ersten Mal trat ihm die Hoheit griechischer Bildung in Athen entgegen, wo die großen Erinnerungen pietätvoll aufgesucht wurden. Greifbarer waren die Vorteile, die er in Kleinasien davontrug; wir spüren es in seinen Verrinen, was er dem Rhetor Molo verdankte. Nach seiner Rückkehr trat er nach der Weise aufstrebender Talente im Gegensatz zu der Engherzigkeit der herrschenden Familien in die amtliche Laufbahn ein. Es war das Unglück seines Lebens, daß seine politische Tätigkeit zunächst von unerwartetem, glänzendem Erfolge gekrönt war. Zu allen höheren Aemtern wurde er, dank seiner Tüchtigkeit und Liebenswürdigkeit, im vorgeschriebenen Jahre und einstimmig gewählt, und er hat seine Beamtenpflichten vom Quästor bis zum Prokonsul treu und gewissenhaft, nach dem Maßstab der ihm verliehenen Kraft, erfüllt. Er hielt sich frei von jener unlauteren Habgier, die seine Zeitgenossen befleckte. Zu gleicher Zeit wuchs sein Ansehen als Sachwalter, zumal nachdem er in dem Prozeß des Verres nicht nur Mut und Klugheit, sondern auch ein Rednertalent ersten Ranges bewiesen hatte. Solange die Empfänglichkeit für die Macht der menschlichen Rede, solange das Mitgefühl für den Schutz des

Schwächeren gegen den Stärkeren nicht ausgestorben ist, wird man die Verrinen bewundern, besonders die vierte und fünfte der sogenannten actio secunda, die zwar nicht gesprochen sind, aber ganz den Charakter echter Reden tragen. Freilich war Cicero nicht immer in der glücklichen Lage, das Recht gegen das Unrecht zu verteidigen. Er unterlag, je berühmter er wurde, um so eher der Versuchung, auch minder achtbare Klienten zu vertreten, insbesondere wenn die politische Stellung das Eintreten für einen gefährdeten Parteigenossen gebot. Aber niemals ist es einem Sachwalter zur Pflicht gemacht worden, die objektive Wahrheit festzustellen, sondern allein die Interessen seines Mandanten nach Möglichkeit wahrzunehmen.

Inzwischen hatte Cicero auch den wichtigen Uebergang zum politischen Redner vollzogen; gleich in der Pompejana ließ er erkennen, wie wenig er zum Staatsmann berufen war. Es fehlte ihm der nüchterne Blick, der den Personen und Dingen auf den Grund geht; nach Art ungeschickter Aerzte suchte er die Symptome der Krankheit zu behandeln, ohne nach ihrer Veranlassung zu fragen. Er war ein Augenblickspolitiker, der froh war, einen zu Tage tretenden Schaden rasch zu beseitigen, ohne zu erwägen, ob nicht das Heilmittel ärger sei als die Krankheit. So verschaffte er dem Reiche in Pompejus einen Retter vor Mithridates, ahnte aber kaum, daß er damit der Monarchie die Wege bahnte. Und nun gelangte er durch die Gunst der Lage, wir würden sagen: durch ein Wahlkartell der Ordnungsparteien, zum Konsulat und hat dieses Amt doch, wir müssen es eingestehen, mit bestem Erfolge verwaltet. Daß er, der früher der gemäßigten Opposition angehörte, jetzt die regierende Klasse vertrat, ist nur für einen politischen Doktrinär unverständlich; man kann ihm sogar die Ehre zusprechen, ein eigenes Programm aufgestellt zu haben, den Zusammenschluß des Amtsadels mit der Kapitalistenpartei des ordo equester. Freilich hielt diese Parole nicht lange vor, und bei der Beratung über das Ackergesetz kam Cicero über den Standpunkt eines starren Konservativismus nicht hinaus. Aber die Entdeckung und Vereitlung der anarchistischen Verschwörung ist ein unzweifelhaftes Verdienst des Friedensmannes, der Mut, Klugheit und Tatkraft bewies, ohne dabei, wie die hübsche Rede für Murena beweist, die Heiterkeit des Gemüts einzubüßen.

Mit dem Jahre 62 hebt der Zeitabschnitt an, der für Cicero eine Kette von Leiden und Enttäuschungen darstellt. Je näher die Entscheidung rückte, desto deutlicher zeigte es sich, daß sich Cicero über die Art seiner Begabung täuschte. Anstatt sich auf die Betätigung seiner unvergleichlichen Geistesgaben zu beschränken, beschwor er immer wieder den Schatten Catilinas, um sich an der Erinnerung der einstigen Herrlichkeit zu berauschen. Die Tatsachen sind bekannt. Er fiel als ein Opfer der großzügigen, aber aller Gesetzlichkeit spottenden Politik Cäsars; er kehrte wieder mit Erlaubnis des Pompejus und entschloß sich doch erst nach einer zweiten Demütigung, auf politische Tätigkeit zu verzichten. Und alles dies hat er mit grausamer Wahrhaftigkeit in seinen Briefen an den klügeren Herzensfreund niedergelegt, ohne zu ahnen, daß die rückhaltlosen Ergüsse einer feinbesaiteten Künstlerseele von einem weltfremden Gelehrten mit der Strenge eines Staatsanwalts als Bekenntnisse eines reuigen Sünders protokolliert werden würden. Schon Boissier hat auf die Unzuverlässigkeit brieflicher Momentbilder hingewiesen; eine voraussetzungslose Forschung wird in der Verwertung vorübergehender Stimmungen behutsam zu Werke gehen. Und noch mehr wird dem südlichen Naturell, dem sanguinischen Temperament zu gute zu halten sein, das, bald himmelhoch jauchzend, bald zum Tode betrübt, zwischen Hoffnung und Furcht schwankte. Endlich besann er sich auf das ihm verliehene *χάρισμα*, seinen Landsleuten die Ergebnisse griechischer Geistesarbeit in geschmackvoller Form zu vermitteln und so ein neues, bei aller Nachbildung nationales Produkt zu schaffen. Denn er liebte sein Vaterland von ganzem Herzen. Seine gesamte Schriftstellerei

ist von der Nationalitätsidee beseelt; die römische Literatur der griechischen ebenbürtig an die Seite zu setzen, war sein heißester Wunsch. Und so ist grade die erste Periode seiner schriftstellerischen Tätigkeit überaus ertragreich und erfreulich. Er bietet darin mehr als griechische Gedanken in römischer Form. Wenn er derartiges in einem Anfall übler Laune sagte, so ist er nicht beim Worte zu nehmen. Er popularisierte griechische Rhetorik und Philosophie, indem er aus eigener Erfahrung schöpfte und die Beispiele der von seinen Vorbildern überkommenen Lehren der vaterländischen Geschichte entnahm. Und zwar in vollendeter Ausgestaltung. Weder in seinen besseren Reden noch in seinen Briefen, weder in seinen rhetorischen noch in seinen philosophischen Schriften wuchert die Phrase. Ueberall tritt nur das Bestreben zu Tage, dem Gedankengehalt eine würdige, voll ausprägende Form zu geben, die freilich prächtiger und klangreicher dahinrollt, als moderne amerikanische Nüchternheit vertragen zu können glaubt. Nur ein Geschlecht, das jedes Verständnisses für den Zauber der Form bar ist, kann Cicero verkennen; die feinfühligeren Romanen, die ja von seinem Geiste etwas besitzen, haben ihn nie verkannt. Was er dadurch für die lateinische Sprache geleistet hat, wie stark er durch ihre Um- und Ausbildung auf die Kultur der Folgezeit gewirkt hat, das weiß die Welt, das sollte sie wenigstens wissen. Er hat die Weltherrschaft des herrlichen Idioms, dessen Zauber sich auch die Gegner nicht ganz entziehen können, begründet. Und damit hat er zugleich die Empfindungen und Anschauungen verbreitet, die wir unter dem Begriff der Humanität zusammenfassen; aus seinen Schriften ergoß sich ein Strom befruchtenden Lebens auf die Kultur der romanischen wie germanischen Völker. Und er schrieb nicht bloß human, er handelte und lebte danach. In allen rein menschlichen Beziehungen tritt seine Persönlichkeit höchst achtbar in die Erscheinung. Als Gatte und Vater, Freund und Herr verdient er uneingeschränkte Anerkennung, soweit er nicht unter dem Banne der Anschauungen seiner Zeit steht.

Aber sein Unstern wollte, daß er nicht zur Ruhe kommen sollte. Die Vorbereitungen zum Bürgerkriege warfen ihn nach Cilicien, wo er als Prokonsul seine volle Schuldigkeit tat; er überragte bei weitem die Durchschnittsbeamten des sinkenden Gemeinwesens. Wenn er diese Verdienste nach südländischer Art des far figura zu emsig herausstrich, so folgte er darin dem naiven Instinkt des Redners, der gewöhnt ist, sich äußerlich darzustellen, weil er auf die Außenwelt wirken muß. Der Ausbruch des Bürgerkrieges versetzte ihn in die schlimmste Ratlosigkeit, die eben dadurch bedingt war, daß er das Heil weder auf der einen noch auf der andern Seite erblickte. Scharfsichtig erkannte er früh, daß es sich nicht um die Verfassungsform handelte, sondern um die Persönlichkeit des Monarchen. Sein Entschluß machte seiner Einsicht keine Ehre, wohl aber seinem Herzen. Er versagte sich dem Sieger mit jenem Mute, den er immer und immer wieder bewies, wenn es sich darum handelte, seine heiligste Ueberzeugung zu vertreten. Er bekannte sich zu dem Schattenbild der libera respublica und mußte schwer büßen. Mit gutem Recht erwartete er angstvoll die Rückkehr des siegreichen Cäsar und nahm zum zweiten Mal die Pflicht des Gehorsams auf sich. Nun schien es, als ob er sich endgiltig auf sein besseres Ich besänne. Eine zweite Epoche seiner schriftstellerischen Tätigkeit begann; unaufhaltsam entquoll eine stattliche Anzahl von Schriften seiner nimmermüden Feder. Es sind wahrlich mehr als *ἀπόγραφα*, wie er ingrimmig scherzte. Die beiden rhetorischen Schriften sind höchst achtbare Leistungen. Die Geschichte der römischen Beredsamkeit ist eine Originalleistung, die allein ihm in der Geschichte der Wissenschaft einen Ehrenplatz sichert; das andere Werk ist eine geschickte und gedankenreiche Verteidigung seines Lebenswerks. Die philosophischen Schriften sind nicht alle gleichwertig; sie bestehen nicht, wenn man sie an dem Maßstab Platonischen Tiefsinns mißt oder an dem moderner Wissenschaftlichkeit. Aber sie fordern

diesen Maßstab nicht; sie wollen nicht Philosophie bieten, sondern philosophische Propädeutik, sie wollen dem gebildeten Publikum Halt und Norm bieten für ein sittlich geregeltes Leben, Ersatz für die in Verfall geratene Religion, Trost im Leben und Sterben. Es ist ungeheuerlich, bei ihrer Lektüre an die Werke großer Philosophen zu denken, doch bieten sie anstatt strenger Methode und logischer Folgerichtigkeit andere Vorzüge. Sie sind leicht verständlich, schmeicheln sich durch eine Fülle konkreter Beispiele angenehm ein und übermitteln weiten Kreisen die Ergebnisse philosophischer Spekulation in ethisch-politischer Zuspitzung. Plato und Kant sind nur für eine Minderheit faßbar, Cicero für einen weiten Kreis. Er hat unzweifelhaft vielen zu einer Lebensanschauung verholfen, die ihnen Ruhe der Seele und Sicherheit der Weltbetrachtung verschaffte. Die von ihm verbreiteten moralischen Ideen haben sich eine große Gemeinde erobert, die von den Kirchenvätern bis zu den Vertretern der Aufklärung reicht. Wer Hieronymus und Friedrich zu seinen Schülern zählt, hat nicht umsonst geschrieben.

Nur ihrem Verfasser haben die Schriften, die anderen geholfen, auf die Dauer nicht Trost und Ruhe gebracht. Es ist der tiefste Grund für die Tragik in Ciceros Leben, daß in ihm das Griechen- und das Römertum in unausgesetztem Kampfe lagen. Wenn einer, so konnte er von den zwei Seelen in seiner Brust reden. Seiner innern Berufung zufolge strebte er wahr und kräftig nach der Ausgestaltung seines inneren Menschen, wie nach der Ausmünzung seiner reichen Geistesschätze. Aber der echt römische Sinn zog ihn immer wieder zum Gemeinwesen hin und suchte in praktischer Tätigkeit eine höhere Form des Daseins. Weder zu der quietistischen Weisheit des *λάθε βιώσας* konnte er sich aufschwingen, noch zu der stillen Tätigkeit des Schulhauptes. Der in den beiden klassischen Völkern verkörperte Gegensatz verschmolz niemals in seiner Brust zu einer höheren Einheit. In diesem innern Kampfe rieb sich sein reicher, feiner Geist auf. Zuletzt trug der Römer über den Griechen in ihm den Sieg davon. Es war eine Gunst des Geschicks, daß dem alternden Mann noch einmal der heißeste Wunsch erfüllt wurde, an die Spitze des Freistaates zu treten. Nachdem er dem Monarchen widerwillig gedient hatte, sah er sich in neue Konflikte durch Cäsars Ermordung hineingerissen. Nach mannigfachem Schwanken raffte er sich zum letzten, schwersten Waffengange auf. Es hat einen eigenen Reiz, den Mann des Friedens als geistigen Führer des Kampfes zu sehen. Wie der Advokat Léon Gambetta sein verzweifelndes Volk durch die Macht seiner Rede und die Energie seines Willens zu einem vergeblichen, aber ehrenvollen Kampfe fortriß, so hat Cicero in Wahrheit den Widerstand gegen Antonius hervorgerufen und organisiert. Daß er den einen Cäsarianer gegen den andern ausspielte, darf ihm nicht verübelt werden. Er zählte auf die Herbeiführung der letzten Entscheidung durch Brutus' und Cassius' Legionen. Er unterlag, aber er unterlag mit Ehren. War die Freiheit, die er meinte, auch ein wesenloser Schemen, so hat er doch ehrlich für die von ihm als recht erkannte Sache gestritten, ohne sie durch Selbstsucht oder Wankelmut zu schänden. So ist ihm auch an der Schwelle des Greisenalters ein tapferes Sterben zuteil geworden; der Mann des Friedens starb gefaßt und mutvoll.

So glaube ich das Charakterbild Ciceros umreißen zu dürfen. Aristoteles verlangt in seiner Poetik von dem dramatischen Helden, daß sein *ἦθος* der *προαίρεσις* nach *χρηστόν*, der Charakter seiner Richtung und Gesinnung nach edel sei. Dieselbe Forderung ist an einen Schriftsteller zu richten, den wir der Jugend mit besonderem Nachdruck zur Lektüre vorlegen. Entspräche Ciceros Charakter dem Zerrbilde, das uns Drumann bietet, so müßte um der sittlichen Erziehung willen die Lektüre seiner Schriften aus dem Lehrplan der Gymnasien gänzlich gestrichen werden. Daß auf diesen Schluß noch kein Urteilsfähiger verfallen ist, beweist allein, wie wenig Drumann Zustimmung gefunden hat. In

der Tat werden andere Gründe gegen eine eingehendere Beschäftigung mit Ciceros Schriften geltend gemacht, die sich teils gegen sein politisches Verhalten, teils gegen die Bedeutung seiner Werke richten. Es wird in beiden Fällen auf die größeren Gegner und Vorbilder Ciceros hingewiesen. Als Staatsmann wird, um ihn zu beschämen, Cäsar hingestellt, als Redner Demosthenes, als Rhetor Aristoteles, als Philosoph Plato. Die Briefe werden um ihrer Schwierigkeit willen für ungeeignet erklärt. Vor allem wird ihm die Fähigkeit abgesprochen, die Jugend zu begeistern, sie vorbildlich zu beeinflussen. Prüfen wir die Einwände.

Am leichtesten werden wir mit dem Gegensatz Cäsars fertig, indem wir diese Position schlechterdings räumen. Ich erachte es für unhaltbar, Bismarcks großen Schatten zu beschwören, um Cicero als Realpolitiker zu retten. Der Vergleich Cäsar-Cicero, der Boissier Gelegenheit zu einer vortrefflichen psychologischen Studie gegeben hat, steht etwa auf der Höhe der naiven Frage, ob Goethe oder Schiller ein größerer Dichter gewesen sei. Ungleichartiges läßt sich nicht vergleichen. Trotzdem erfordert es die Pflicht der Wahrhaftigkeit, die Politik Ciceros, wie das auch Cauer fordert, unter historisch-psychologischem Gesichtspunkt zu würdigen und ihm Ehre zu belassen, wo er Ehre verdient. Ein universal-negatives Urteil ist unhistorisch und ungerecht.

Demosthenes ist größer als Cicero, wie ja überhaupt nur den Griechen Ursprünglichkeit und Vollendung eignet. Freilich wird die Demosthenes-Lektüre selbst in ihrer Berechtigung angefochten, und die grandiose Einseitigkeit seiner philippischen Reden ist den Wissenden vertraut. Trotzdem wollen wir uns unser Gebiet nicht durch überfeine Kritik einengen lassen und auch unseren Schülern den heißen Atem politischer Leidenschaft zu spüren geben. Und ebensowenig hat der Satz uneingeschränkte Giltigkeit, daß nur Meister und Muster ersten Ranges der Aufnahme in den Schulkanon würdig seien. Ciceros R e d e n verstatten Einblicke in eine der wichtigsten Epochen menschlicher Geistesgeschichte; sie erlauben eine wärmere Anteilnahme als die Lektüre der Historiker und bieten in formeller Hinsicht des Schönen und Lehrreichen genug. Die vorzügliche Klarheit der Disposition, die unbedingte Herrschaft über Ausdruck und Kunstmittel, der fortreißende Schwung der Schlüsse sichern Ciceros Reden einen hervorragenden Platz in der Geschichte der Beredsamkeit. Sie sind auch reich an rein menschlichem Inhalt. Der Kampf für die Unschuld gegen die Uebermacht, wie ihn uns die Rosciana schildert, die Entlarvung der Niedertracht, welche die Verrinen darstellen, die Niederwerfung eines Catilina, die Bekämpfung eines Clodius und Antonius, sie alle tragen ethische Momente in sich, die der Charakterbildung des Lesers zu gute kommen. Man muß nur die geeigneten Reden aussuchen, was früher nicht immer geschehen ist, wenn man z. B. ausschließlich die Miloniana oder gar die zweite Philippica las. Ich empfehle von den kleineren Reden die pro lege Manilia, die 1. und 3. in Catilinam, pro Archia, pro Ligario, die 1. Philippica, sowie die 7., von den größeren pro Roscio, in Verrem 4 und 5, pro Murena, pro Sestio, pro Plancio und pro Milone zur Auswahl.

Auch in der R h e t o r i k ist Cicero den Griechen verpflichtet. Gerade auf diesem Gebiet wird zur Zeit die Quellenforschung eifrig betrieben. Aber weder die Geschichte der römischen Beredsamkeit, noch die aus reicher Uebung geschöpfte eigene Erkenntnis kann auf griechischen Einfluß zurückgeführt werden, wie mir denn überhaupt die Forschung gar zu einseitig die griechischen Elemente der römischen Literatur zu betonen scheint. Es ist nachgerade angebracht, das spezifisch Römische bei Cicero wie bei Horaz stärker hervorzuheben; denn allein in der Synthese griechischer und römischer Bildungselemente liegt der eigentümliche Reiz der römischen Literatur, der den Modernen zumteil durch die Einseitigkeit der Betrachtung verdunkelt wird. Die drei großen rhetorischen Schriften sind, ab-

gesehen von den sprachlichen Vorzügen, vortreffliche Leistungen, an die man freilich nicht den Maßstab der etwas ängstlichen modernen Wissenschaft legen darf, sowenig wie etwa an die Schriften Boissiers, die durch den Nachweis gelegentlicher Schnitzer nichts an ihrem Werte einbüßen. Für die Schule eignet sich in erster Linie der Orator mit Ausnahme der Schlußkapitel, sodann eine Auswahl aus De oratore und Teile des Brutus. Was wir in ihnen an Bildungsgehalt finden, wenn wir recht suchen, hat O. Weißenfels mehrfach treffend ausgeführt. Es sind Ausprägungen der römisch-hellenistischen Bildungsepoche, die weit über die Grenzen der rhetorischen Technik hinausgehen, eine fortwährende Illustration des horazischen: Graecia capta ferum victorem cepit. Das rein Wissenschaftliche der griechischen τέχναι mit ihrem feinen Regelwerk tritt hier ganz zurück hinter dem Bestreben, dem römischen Wildling das Edelreis griechischen Geisteslebens einzupfropfen. Der Unterschied ist nur, daß Cicero Männern bietet, was wir unsern Jünglingen nahe zu bringen suchen; wegen ihrer frischen Jugendlichkeit eignen sich diese Schriften auch für unsere Zeit als Jugendlektüre.

Aus demselben Grunde ist eine Auswahl der philosophischen Schriften heilsam und zweckmäßig. Die Herbartianer vom Schlag O. Fricks waren blind, als sie diesen „Gesinnungsstoff" von sich wiesen. Wie anders urteilt Herbart über Cicero, wie anders selbst ein Kant, der in Cicero das Muster eines Popularphilosophen sah! Zwar Plato und Cicero neben einander zu nennen ist töricht. Protagoras, Gorgias, Phädon, sowie der Anfang des Staates gehören nebst der Apologie und den kleineren Dialogen, wie Kriton und Laches, zu unserm kostbarsten Besitz, den wir der Jugend mitzuteilen die heilige Pflicht haben. Aber täuschen wir uns nicht über die Schwierigkeit. Den Dichter und Ethiker können wir allen unsern Primanern wohl vermitteln, den Dialektiker, der das System der Ideenlehre entwickelt hat, nur einer Minderzahl. Wer sich redlich abgemüht hat, die Kapitel von der Teilbarkeit der ἀρετή, dem Unterschiede von τέχνη und ἐπιστήμη, den ἴσα und dem ἴσον seinen Primanern zu erklären, hat erfahren, daß die dira necessitas, auch die Minderbegabten heranzuziehen, sich als arger Hemmschuh erweist, da nun einmal die Mehrzahl der Menschen mehr der αἴσθησις fähig ist als der φρόνησις. Cicero ist als Philosoph allen verständlich und darum gerade als παιδαγωγὸς εἰς Πλάτωνα unschätzbar. Wer das 1. oder 5. Buch der Tuskulanen durchgearbeitet hat, wird zur Lektüre des Phädon gut vorbereitet sein. Und er wird zugleich einen Ueberblick über die so wichtige Entwicklung der griechischen Philosophie nach Aristoteles gewonnen haben. Was die Beschäftigung mit der Stoa, dem Epikureismus und der neueren Akademie für die Erziehung bedeuten kann, hat wiederum O. Weißenfels trefflich dargelegt. Nur muß man freilich die Lektüre als philosophische Propädeutik behandeln, nicht als Tummelplatz grammatisch-stilistischer Bemerkungen, was zwar verboten, aber schwer auszurotten ist, weil eben, wo Begriffe fehlen, ein Wort sich zur rechten Zeit einstellt. Vor allem aber muß die Auswahl nach dem Maßstabe des erziehlichen Wertes getroffen werden. Da steht zuerst Cato maior, den jeder Schüler gelesen haben müßte, nicht um einen unzeitigen Trost für das Alter zu gewinnen, sondern um einen vir vere Romanus in dem alten, braven Censorius kennen zu lernen. Ich bekenne mit Weißenfels, daß ich nicht viel schönere Jugendschriften kenne, als diesen leicht und angenehm zu lesenden Essay. Sodann das Somnium Scipionis, das ich der betreffenden Platostelle vorzuziehen mich erkühne, sowie das 1. und 5. Buch der Tuskulanen, die mit ihrem jugendlichen Enthusiasmus und ihrer warmen Humanität Jugendschriften ersten Ranges sind. Dazu würde ich nur eine Auswahl aus De natura deorum fügen, und zwar das zweite Buch, und allenfalls den Laelius. Dagegen erachte ich für ganz ungeeignet die Schrift De finibus, weil sie zu schwer ist, und De

officiis, weil sie leicht langweilend wirkt, mit Ausnahme der prächtigen Prooemia, die man sehr gut als Vorlagen für die schriftlichen Uebungen benutzen kann.

Endlich die Briefe, die 1892 in Preußen hochgeschätzt wurden, während sie nach 1901 „auch" noch zugelassen sind. Ich wüßte mir keine liebere Lektüre in der Unterprima und kann mich auf das Urteil von Friedrich Leo berufen, der mit Recht betont, daß wir hier den Römern so nahe kommen, wie nirgend in der römischen Literatur. Um so schmerzlicher empfinde ich das verwerfende Urteil, das Weißenfels gefällt hat. Seine Argumente, die hauptsächlich die Schwierigkeit des Verständnisses betonen, können mich nicht überzeugen, da ich sie durch die Erfahrung widerlegt sehe. Ich muß auch in der einseitigen Beförderung des philosophischen Interesses eine Gefahr erblicken. Gerade unter den Händen nicht philosophisch orientierter Erklärer kann die Lektüre der philosophischen Schriften eine Quelle ödester Langweiligkeit anbohren, während die Behandlung der Briefe den meisten näher liegt und bei richtiger Auswahl der Stücke und konsequenter Beziehung auf die Zeitgeschichte in der Regel glücken wird. Also wollen wir nicht eine Gattung auf Kosten der andern pflegen, sondern beide neben einander, entsprechend dem Geschmack und der Geistesrichtung der mit dem Unterricht betrauten Lehrer. In den Briefen ist Cicero ganz Original und ein unerreichtes Muster.

Es erübrigt die Beantwortung der Frage, ob Cicero die heutige Jugend noch begeistern, sie vorbildlich beeinflussen kann. Ich trage kein Bedenken, die Frage zu bejahen, freilich in der Voraussetzung, daß der Lehrer selbst für Ciceros Wesen und Wirken ein volles Verständnis hat. Wer ihm nur immer Fehler oder Irrtümer aufzustechen sich bemüht, wird freilich nichts erreichen. Auf diese Weise kann man allerdings jede Lektüre ihrer erziehlichen Kraft berauben, und ich habe denn auch wirklich vor Jahren einen Lehrer gekannt, der selbst „Hermann und Dorothea" langweilig fand. Ich verweise noch einmal auf die Ausführungen Leos im Göttinger Lektionskatalog von 1892: Vos saltem, commilitones, ipsum audite et pernoscite neve despexeritis, quam bona Fortuna nobis fecit talis viri copiam. Nempe quo gravius instat publicae humanitati periculum quoque apertius pueri audiunt parum didicisse satis esse, eo acrius nobis, qui sacrum ignem fovere volumus et favillam incitare, studendum est, ut vivamus cum viva antiquitate; vivi autem cum Cicerone familiariter potest ut cum Romano nullo, cum Graecis paucis; sed amari se poscit, antequam animum suum aperiat et thesauros promat. Quare ille se profecisse sciat, cui Cicero valde placebit.

Nach dieser Betrachtung erscheint Ciceros Bedeutung für das humanistische Gymnasium auch in Zukunft gesichert. Die preußischen Lehrpläne von 1901 geben den erwünschtesten Spielraum, und es bedarf nur der didaktischen Einsicht, Ciceros Schriften auch ferner für die Jugenderziehung fruchtbar zu machen. Es wäre erfreulich, wenn wir uns auf der mittleren Linie, die ich gezeichnet zu haben glaube, vereinigen könnten. Als Motto dürfte etwa das Wort gelten, das der Kaiser Augustus einst sinnend sprach, da er einen seiner Enkel bei der Lektüre Ciceros überraschte: *λόγιος ἀνήρ, ὦ παῖ, λόγιος καὶ φιλόπατρις.*

Die von Aly aufgestellten Thesen lauteten:

1. Die lateinische Sprache hat aus historischen wie aus didaktischen Gründen ein Anrecht auf die Stellung, die sie zur Zeit im Lehrplan des humanistischen Gymnasiums einnimmt.
2. Cicero ist für die Schule der wichtigste lateinische Schriftsteller.
3. Er ist in erster Linie als Vertreter der römisch-hellenistischen Bildungsepoche und der aus ihr erwachsenen Humanitätsgesinnung zu würdigen.
4. Als Kanon empfiehlt sich folgende Auswahl:

a) kleinere Reden: de imperio Cn. Pompei, in Catilinam I und III, pro Archia, pro Ligario, Phil. I und VII.
b) größere Reden: pro S. Roscio, in Verrem IV und V, pro Murena, pro Sestio, pro Plancio, pro Milone.
c) Rhetorik: Orator, Auswahl aus de oratore und Brutus.
d) Philosophie: Cato maior, Tuscul. I und V, Somnium Scipionis, de natura deorum II, Laelius.
e) Briefe nach chronologischer Auswahl zur Einführung in das Verständnis des Zeitalters.

Nachdem die lebhaften Zustimmungsäußerungen über obige Erörterung verklungen waren, dankte Jäger dem genius loci, daß er das reiche und bedeutungsvolle Leben Ciceros unter der Beleuchtung des schulmännischen Berufes vorgeführt habe, und ließ auf den von den Versammelten beifällig aufgenommenen Vorschlag jetzt eine einstündige Pause eintreten, während welcher auch Gelegenheit war, die prächtige Aula der Universität zu besichtigen.

Um 12¼ Uhr wurden die Verhandlungen mit der Diskussion über Aly's Vortrag und Thesen wieder aufgenommen und zwar wurde bestimmt, daß die Diskutierenden sich nicht an die Reihenfolge der Thesen zu binden brauchten.

Direktor Cauer freut sich der seit einiger Zeit eingetretenen Rückschlagsbewegung gegen die Geringschätzung Ciceros und unterschreibt durchaus die erste und die zweite These. Cicero vermöge in der Tat die Schüler unter allen lateinischen Autoren am vielseitigsten zu beschäftigen und gebe am ehesten Gelegenheit, sie mit dem römischen und einem ansehnlichen Teil des griechischen Altertums bekannt zu machen. Aber daß es, wie der Herr Referent gesagt habe, auch jetzt noch gelingen müsse, in den Schülern Begeisterung für Cicero zu wecken, dieser Ansicht sei er nicht. Vielmehr bekenne er derartiges nicht erreichen zu können, auch nicht zu einem Versuch in dieser Richtung geneigt zu sein, weil er sich selbst für Cicero nicht zu begeistern vermöge, so interessant ihm der Schriftsteller als Gegenstand der Forschung, so vorzüglich geeignet er sei, in das geschichtliche und politische Verständnis seines Zeitalters einzuführen. — Das Urteil über die Auswahl aus seinen Schriften werde wohl immer je nach persönlicher Ansicht und Neigung der Lehrer verschieden ausfallen. C. gesteht, die Schrift de officiis in dem aufgestellten Kanon ungern zu missen. Einer seiner Kollegen habe damit bessere Erfahrungen gemacht als mit den Tuskulanen. Als die wichtigste und die recht eigentlich klassische unter Ciceros Prosaschriften möchte C. de oratore bezeichnen: hier werde ein deutliches Bild von dem ganzen öffentlichen Leben der damaligen Römer gegeben und davon, wie die rein oratorische Ausbildung ohne wissenschaftlichen Inhalt bei ihnen im Mittelpunkt stand; und das gebe oft zu sehr interessanten Parallelen Anlaß, führe häufig zur Betrachtung des modernen Lebens.

Professor Fritsch von Hamburg pflichtet Cauer in der Schätzung der Offizien bei, hat aber ebenso mit den Tuskulanen sehr gute Erfahrungen gemacht. Bei de oratore, der brillantesten Schrift Ciceros, und dem Brutus habe er die Empfindung, daß der ganze Gegenstand den Schülern doch zu fremdartig sei und bleibe: beide Schriften könnten seines Erachtens nur partienweise gelesen werden. Am wenigsten sei es ihm aber mit den Briefen gelungen: es scheine ihm gar schwer, die Schüler durch genaues Einführen in die Situation, das immer wieder notwendig werde, dafür zu erwärmen.

Geh. Rat Kübler von Berlin zieht aus dem bisher Geäußerten den Schluß, daß den Lehrern völlige Freiheit in der aus den Ciceronianischen Schriften zu treffenden Auswahl gelassen werden sollte. — Liebe des Lehrers für die Person eines Autors erscheint K. nicht als Bedingung dafür, diesen zur Schullektüre zu wählen. Auch ihn selbst beseelt nicht eine besondere Liebe für die Persönlichkeit des römischen Redners.

Wohl aber hegt er das Gefühl der Hochschätzung für dieselbe. Auf Drumanns Standpunkt könne bei ruhiger Erwägung Niemand mehr stehen. Auch von persönlichem Mut habe Cicero mehr als einen klaren Beweis gegeben. — Dann aber sei auch zu beachten, daß Cicero durch die Form seiner Werke in ganz hervorragendem Maße Grundlage für den lateinischen Unterricht ist. Nicht daß man etwa heutzutage in das Bestreben zurückfallen dürfe, den Cicero in allen Wendungen nachzuahmen, von ihm die Regel zu entnehmen für das, was man sagen und was man nicht sagen dürfe; aber das bleibe bestehen, daß die lateinische Sprache in Ciceros Werken bezüglich des zutreffenden Ausdrucks der Begriffe und betreffs der Klarheit des Satzbaues ihre höchste Vollendung erreicht habe und daß sein Latein sich deshalb bei aller Anerkennung Cäsars und anderer Autoren doch am meisten zum Fundament für die lexikalische und grammatikalische Seite des Lateinunterrichts eigne. Auch Tacitus dürfe da nicht und gerade er nicht bei der Subjektivität seiner Ausdrucksweise dem Cicero vorgezogen werden. — Beiläufig erwähnt K. einen Vorschlag, der jüngst in der Beilage zu den Schulnachrichten des Liegnitzer Gymnasiums gemacht ist: nachdem die Schüler in den Tertien auch die auf die Germanen bezüglichen Kapitel des Gallischen Krieges gelesen hätten, mit ihnen in Untersekunda die Germania des Tacitus zu lesen; und K. ist gleichfalls der Ansicht, daß dies sehr wohl unternommen werden könne. — Schließlich betont er, wie verkehrt es gerade um des in der Lektüre zu erreichenden Zieles willen sei, die grammatischen Kenntnisse und die Übungen des Übersetzens ins Lateinische zurückzustellen.

Direktor Lück von Steglitz ist der Ansicht, daß es nicht möglich sei, den Schülern Cicero als Politiker ganz verständlich zu machen. Daß er bei der Unterdrückung der katilinarischen Verschwörung und dem Auftreten gegen Antonius sich als mutigen Mann gezeigt, lasse sich wohl demonstrieren, aber alles, was von Politik dazwischen liege, sei zu verwickelt und die Haltung Ciceros zu schwankend, um von Schülern wirklich begriffen zu werden. Dagegen die rein menschlichen Züge dieser Persönlichkeit, seine sittliche Lebensführung und vor allem sein unermüdliches Streben nach allgemeiner Bildung, zumal gegenüber dem Verhalten der meisten Zeitgenossen in den höheren Ständen Roms, könnten noch jetzt als vorbildlich hingestellt werden und Sympathie erwecken. — Auch der These 3 stimmt L. durchaus zu und meint, daß aus dem hier geltend gemachten Gesichtspunkt vor allem die Schrift de oratore wichtig sei. Solle überhaupt eine Rangfolge der Ciceronianischen Schriften nach ihrem pädagogischen Wert aufgestellt werden, so treten nach L.'s Ansicht voran die philosophischen und rhetorischen Schriften, und er teilt mit, daß er auch in der Zeit, wo das alles gewissermaßen durch die Lehrpläne verboten worden sei, sich von der Lektüre dieser Werke nicht habe zurückhalten lassen: er stehe da auf dem Standpunkt des Herrn Vorsitzenden, daß die Direktoren ruhig tun dürften, was sie vor Gott und Kaiserlicher Majestät verantworten könnten. Erst in zweiter Linie kämen die Reden. Es sei wichtig, den Schülern in einer Zeit, wo man die öffentliche Rede als Kunstwerk kaum kenne, durch Beispiele aus den Werken des größten römischen Redners eine Vorstellung von rhetorischer Kunst zu geben, und aus diesem Gesichtspunkt empfiehlt L. diese und jene Rede. Fruchtbar erscheint ihm besonders pro Sestio; pro Archia sei nicht eigentlich als Rede, aber als philosophische Betrachtung zu empfehlen. Mit den Briefen hat auch L. bisher keine besonders guten Erfahrungen gemacht: man müsse hier den Schülern doch zu viel historische Details geben; besonders gegenwärtig, wo man im Geschichtsunterricht der Sekunda nicht mehr ein ganzes Jahr auf römische Geschichte verwenden könne, sei des zum Verständnis Mitzuteilenden sehr viel. Unter den philosophischen Schriften scheinen L. gerade die am meisten empfehlenswert, die viel von persönlicher Erfahrung enthalten: aus diesem Grunde verdienen die Offizien vorgezogen zu werden. — Grammatik und Stilistik, bemerkte Herr Lück ferner, solle nicht mehr so, wie früher, bei der Cicero-

lektüre getrieben werden, aber man dürfe nie vergessen, daß die Schüler auch heutzutage an Cicero lernen könnten und sollten, wie man einen Gedanken klar und korrekt zum Ausdruck bringen könne. — Schließlich weist der Sprechende auf die jüngste, außerordentlich schöne, zweckmäßige Auswahl aus Ciceros Schriften von Weißenfels hin. Wenn irgend ein Autor, müsse ja Cicero mit Auswahl gelesen werden. Wenn es aber tatsächlich, wie behauptet worden, bei den Schülern gelte ein Vorurteil gegen Cicero zu bekämpfen, so werde das einem Lehrer, der seine Sache verstehe, gelingen.

Direktor Cauer ergriff noch einmal das Wort, um den Unterschied zwischen seiner Ansicht und den Äußerungen Anderer klarzustellen. Er legt im Unterricht das Hauptgewicht gerade auf Cicero als Politiker und bemüht sich, durch die Interpretation seiner Reden und Briefe einen Beitrag zur politischen Vorbildung der Schüler zu geben. So zeigt er die Schwächen auf, an denen schon in römischer Zeit Parteiführer reichlich gelitten haben, die Herrschaft des Schlagworts, die Schwäche, daß man eine vom Gegner angewandte Finte moralisch verurteilt, aber eine der eigenen Partei dienende gutheißt. Die Schüler sollen nach C.'s Ansicht und Absicht mit einem offenen Auge für solche Dinge entlassen werden, und an der heutigen Politik könne man ihnen derartige Fehler nicht demonstrieren. Er erinnere sich, in der Schrift eines Prof. Schwend den Vorschlag gelesen zu haben, statt Klassikerlektüre das Lesen von Zeitungen einzuführen. Hoffentlich werde es dazu niemals kommen; dagegen könne die Aufmerksamkeit der Jungen auf politische Verhältnisse, ihr Blick für politische Torheiten geschärft werden durch entsprechende Exegese der Schriften eines Staatsmannes, der an dem erregten politischen Leben Roms im letzten vorchristlichen Jahrhundert lebhaft beteiligt gewesen sei. C. betrachtet also Cicero nicht als einen Mann, zu dem er mit Begeisterung aufblicke, sondern als einen höchst interessanten Gegenstand der historischen Analyse, die ohne einen gewissen Grad von Lieblosigkeit nicht ausführbar sei. Man müsse der Wahrheit gemäß über eine Reihe Ciceronianischer Reden ziemlich abfällig urteilen: sie wirkten mitunter wie laues Wasser, ein anderes Mal müsse man sagen, daß der Redner mit Gepolter eine nicht verschlossene Tür eingerannt habe. Aber es sei nicht zu befürchten, daß die Lektüre von Ciceros Reden hierbei den Schülern verekelt werde. Als Beweis hierfür teilt C. etwas mit, das er als Ordinarius der Sekunda am Kieler Gymnasium erlebt. Es sei damals eine Ciceronianische Rede in der Klasse gelesen worden und im Griechischen Homer. Da sei ihm eine Vertretungsstunde zugefallen, und er habe den Schülern die Wahl zwischen Cicero und Homer gestellt in der festen Erwartung, daß Alle für den letzteren sein würden. Doch nur 9 Stimmen seien für ihn, 15 für den Römer gewesen; und auf eine an die 15 gerichtete Frage nach dem Warum, sei die Antwort erfolgt: Cicero wäre ihnen mehr so wie etwas aus dem wirklichen Leben.

Prof. Wotke von Wien stellte sich entschieden mehr auf die Seite Alys und warnte vor zu vielem Kritisieren der Autoren. Dazu komme, daß es in Ciceros Tätigkeit zweifellos sehr ideale Momente gebe. Wenn über die Rede pro Archia etwas abfällig geurteilt worden sei, so müsse er erklären, kaum eine andere Schrift zu kennen, die so geeignet wäre, der Jugend zu zeigen, wie ideale Güter doch viel erstrebenswerter seien, als die materiellen. Ferner habe man Folgendes nicht zu vergessen. Als Cicero zu wirken angefangen habe, da sei sein Volk in philosophischer und rhetorischer Bildung ziemlich weit zurückgewesen. In der Erkenntnis hiervon habe er nun die ganze Zeit, in der er nicht politisch tätig gewesen, der Aufgabe gewidmet, die Bildung seiner Zeitgenossen zu heben, die griechische Bildung seinen Mitbürgern zu erschließen. Das sei ein durchaus ideales Streben, und W. kann sich schwer vorstellen, daß die Seele eines Lehrers für dieses Streben nicht Verständnis und Begeisterung haben sollte, und wer solchen Sinn hege, der werde ja wohl, wenn er nicht ein ungeschickter Lehrer, auch im Stande sein, denselben seinen Schülern zu vermitteln. — Der Kanon aber, den Direktor Aly aufgestellt, sei für die österreichischen Gymnasien bei ihrem zeitlich ungleich beschränkteren Lateinunterricht gewissermaßen Zukunftsmusik, der Blick in ein

gelobtes fernes Land. Man könne in Österreich zufrieden sein, wenn es gelinge, von der reichbesetzten Tafel, die Herr Aly vorgesetzt habe, einige Bissen zu haschen.

Direktor Lück korrigiert einen Irrtum des Vorredners: nicht abfällig sei sein (Lücks) Urteil über die Rede pro Archia gewesen, sondern er habe ihren Wert durchaus anerkannt und nur behauptet, daß sie nicht so sehr als Rede wie als Traktat über den Wert der allgemeinen Bildung zu lesen sei.

Geh. Rat Jäger warf einen interessanten Rückblick auf das, was er bezüglich der Schätzung Ciceros und seiner Verwendung im Schulunterricht erlebt. Seine Jugend gehe in die Zeit zurück, wo allerdings Cicero in noch überalyschem Sinne Hauptschriftsteller des Gymnasiums gewesen. Es seien dann allerlei Reaktionen gegen diesen übermäßigen Cicerokultus gekommen. Man habe wiederholt in Versammlungen über den Gegenstand gesprochen. Unter Anderem erinnere er sich einer rheinischen Osterdienstagversammlung, wo Cicero und Tacitus aufeinander gestoßen, der sprachlich-logische Gesichtspunkt und der historische, und wo die Lehrerschaft der ganzen Rheinprovinz vertreten gewesen. Damals, vor der berühmten Schulreform, habe Tacitus und mit ihm Prof. Stein und er (Jäger) eine schwere parlamentarische Niederlage erlitten, denn die große Mehrzahl habe sich mit Eifer für Cicero ausgesprochen. Jäger erklärt, von der 2. These Alys erst etwas betroffen gewesen zu sein, weil er sich den vielumfassenden Ausdruck „der wichtigste" nicht habe zurecht legen können; nach und nach aber habe er sich doch mit dem Satz befreundet. Es sei eben doch wahr, daß die Schriften Ciceros die einzige Gelegenheit böten, eine Reihe von Jahren hindurch die Schüler ein staatsmännisches Leben in einer äußerst interessanten und wichtigen Zeit aus den Quellen wirklich kennen zu lehren: Livius stehe hinter Cicero deswegen stark zurück, weil er nicht Selbsterlebtes, sondern nur Erforschtes oder Zusammengetragenes bringe. Wie hoch oder niedrig man jenes staatsmännische Leben einschätze, ob man noch etwas Drumannisch denke (wie dies J. von sich nicht leugnen kann), darauf komme es nicht an. Das Wichtige sei, daß der Schüler durch strenge jahrelange Beschäftigung mit den Werken eines bedeutenden Mannes, der freilich von dem Ideal eines Staatsmannes weit entfernt gewesen, in das Getriebe eines großen Staatslebens unmittelbar hineingeführt werde. Das Zweite aber, weswegen sich Jäger meint den zweiten Alyschen Satz aneignen zu können, ist die Tatsache, daß man überhaupt vom römischen Wesen und Leben am meisten aus Cicero lernen könne. Das gelte nicht bloß vom Geschichtlichen, Politischen, Literarischen, Philosophischen, sondern recht sehr auch vom Sprachlichen. Und wenn der Sprechende sich vergegenwärtige, was ihm und seinesgleichen in seiner Jugend Cicero gewesen sei, so müsse er sagen: was ihn hauptsächlich erfaßt habe, das sei doch das gewaltige Rauschen des römischen Sprachgeistes in Ciceros Schriften gewesen. Das Übrige hätten er und seine Kameraden noch nicht recht verstanden, aber die römische Sprache habe sie mit voller Gewalt gepackt. — Vor dem Wort und Begriff Kanon hegt J. einen gewissen Abscheu. Einen Kanon von zu lesenden Schriften würde er sich nur mit äußerstem Widerstreben auferlegen lassen. Den Kanon müsse sich jeder Lehrer selber bilden. Wenn beispielsweise J. den Cicero vier Jahre lang zu traktieren hätte, so würde er von philosophischen Schriften nur äußerst wenig lesen, und zwar aus dem Grunde, weil er sich die Fähigkeit nicht zutraue, das in fruchtbringender Weise zu tun. Dagegen würde er die Reden wohl lesen, weil er sich zutraue, wo er sich in geschichtlichen Dingen bewege, die Lektüre für die Schüler ersprießlich zu gestalten. Von einer unter den philosophischen Schriften allerdings bedauere er, daß sie nicht mehr so viel wie früher gelesen werde, das sei der Cato, der aber nicht sowohl aus philosophischem Interesse als deswegen zu lesen sei, weil er ein Lebensbild aus der römischen Welt biete, das der Lehrer mit geringer Kunst so gestalten könne, daß es den Schülern einen Eindruck für das Leben mache.

Direktor Thumser von Wien meint, daß der Unterschied zwischen den verschiedenen zum Ausdruck gekommenen Ansichten mehr ein gradueller als ein essentieller sei. Wenn Cauer gesagt habe, daß er sich für Cicero nicht begeistern könne, so habe er damit

jedenfalls nicht sagen wollen, daß derselbe ein Autor sei, für den man bei der Jugend kein Interesse zu erwecken vermöge. Ob dies Interesse etwas von Begeisterung habe oder mehr ein historisches sei, das werde von der Denkart und dem Verfahren der einzelnen Lehrer abhängen. Daß ferner Cicero, als Mensch betrachtet, auch sehr achtungswerte Eigenschaften besessen habe, denen nachzueifern die Jugend angeregt werden könne, werde wohl Niemand leugnen. Auf eines aber möchte Th. noch einmal die Aufmerksamkeit der Anwesenden richten, nämlich auf die Wichtigkeit der Erwerbung sicheren sprachlichen Wissens bei und für die Lektüre. Man betone mit Recht immer den Inhalt des Gelesenen, aber es scheine, als ob man sich einbilde, dabei die sprachliche Seite der Lektüre in den Hintergrund drücken und mit Oberflächlichkeit behandeln zu können. Da sei recht sehr am Platz gewesen, was Herr Lück in dieser Hinsicht bemerkt habe; und wenn Direktor Aly behaupte, daß Cicero der wichtigste Autor im Gymnasialunterricht sei, so erweise sich dieser Satz auch durch das, was man sprachlich von Cicero lernen könne, als richtig. — Zu These 4 bemerkte Th., er glaube, den hier aufgestellten Kanon nicht so verstehen zu müssen, daß immer alle diese Schriften gelesen werden sollten. Denn das würde ja wohl auch bei dem ungleich größeren Zeitmaß, das dem Latein in Deutschland zugewiesen sei, nicht möglich sein; noch viel weniger freilich bei der beschränkten Stundenzahl in Österreich. — Schließlich sprach Th. seinen Dank aus für die reiche Anregung, welche die österreichischen Schulmänner in dieser Versammlung empfangen.

Professor D. Jülicher (von der theologischen Fakultät der Universität Marburg) möchte, wenngleich Laie, doch ebenfalls seine Ansicht äußern. Zu These 2 bemerkt er, sie werde auch dadurch gestützt, daß sich bei keinem lateinischen Autor so gut und so leicht, wie bei Cicero, die Befriedigung des sachlichen Interesses mit der Förderung des sprachlichen Wissens verbinden lasse. Zu 4e spricht J. den Wunsch aus, daß man doch ja die Briefe nicht bei Seite lassen möchte. Auch für die künftigen Theologen scheine es ihm von entschiedenem Wert, altrömische Briefe kennen gelernt zu haben. Allerdings fordere ihr Verständnis nicht wenige Erklärungen; aber langweilig seien sie wahrlich nicht: ein Lehrer, der sie langweilig zu machen verstehe, würde das mit aller Lektüre fertig bringen. Auch sei zu bedenken, wie nah uns hier der Mensch Cicero trete. — Wenn von den Vorrednern einige mit Erregung von Interesse bei der Lektüre des Cicero zufrieden seien, andere dagegen die Erregung von Begeisterung verlangten, so scheine das auf Temperamentsunterschieden zu beruhen und teilweise mit der Herkunft der Einzelnen zusammenzuhängen. J. warnt aber davor, zu viel Begeisterung zu zeigen und von den Schülern zu beanspruchen. Wenn er, der Theologe, Paulus interpretiere, so werde er an gewissen Stellen sicher nicht verschweigen, wie sein Herz dabei schlage; wenn er das aber ohne Unterlaß täte, so würde er wahrscheinlich bei den Zuhörern eine der beabsichtigten entgegengesetzte Wirkung erzielen. So sei es wohl auch in der Schule gut, die Begeisterung nicht zu viel hervortreten zu lassen, besonders nicht da, wo man nicht annehmen dürfe, daß die Schüler schon wirkliches Verständnis für das haben, was den Lehrer enthusiasmiert. Auch das sei in Abrede zu stellen, daß alle Schriftsteller liebenswerte und sittlich wertvolle Persönlichkeiten sein müßten. Sittliche Stärkung und Erhebung habe den Schülern in erster Linie durch die Persönlichkeit des Lehrers und seine Art der Behandlung der Sachen zu kommen.

Direktor Lange von Höchst betonte die Notwendigkeit, scharf zu scheiden zwischen dem, was dem Geschmack des Lehrers entspricht, und dem, was geeignet ist die Schüler anzumuten. Von diesem Gesichtspunkte aus könne er die rhetorischen Schriften Ciceros nicht für empfehlenswert halten: die dort behandelten Dinge seien doch zu abstrakt, lägen der Jugend zu fern. Ebenso sei es besser, von den philosophischen Schriften nur einen mäßigen Gebrauch zu machen: man solle den Cato und den Lälius lesen, könne aber auf das Übrige verzichten. Das durchschlagende Prinzip für die Auswahl

scheine in der Frage zu liegen: was ist unter Ciceros Schriften von besonderem Wert in staatsgeschichtlicher und kulturhistorischer Beziehung; was ist am ehesten im Stande, die Schüler die bedeutende Zeitepoche kennen zu lehren, in der Cicero gelebt hat? Und nach diesem Gesichtspunkt kämen in erster Linie die wichtigen geschichtlichen Dokumente in Betracht, die in den Briefen vorlägen: denn, wie keine anderen literarischen Denkmäler seien sie geeignet, in die Kenntnis der Zeit und der wichtigsten Persönlichkeiten einzuführen. Auch die Auswahl unter den Reden sei nach diesem Prinzip zu treffen. Und als staatsgeschichtlich oder kulturhistorisch besonders interessant bezeichnete L. die vierte Verrine, pro Archia, pro Roscio, de imperio Cn. Pompei, die erste und dritte Catilinarische Rede. Bedenken habe pro Sestio wegen der vielen Erklärungen, die sie fordere. Wenn einmal pro Milone gelesen werde, so müsse man jedenfalls dem Schüler klar machen, daß Cicero hier auf demselben Standpunkt stehe, wie mancher moderne Rechtsanwalt, auf dem der Mohrenwäsche.

Geheimrat Kübler von Berlin findet angezeigt, am Schlusse der Diskussion hervorzuheben, daß, so sehr Cicero zugleich Grundlage für Erlernung der lateinischen Sprache sei, doch allen, die gesprochen, offenbar das reiche sachliche Interesse, das seine Schriften auch heute besäßen, obenan stehe und für die Auswahl aus diesen entscheidend sei. Dies zu betonen scheine besonders gegenüber dem öfter gehörten törichten Gerede über den Ciceronianismus an den Gymnasien am Platz.

Geheimrat Jäger glaubt, daß die Debatte in der Tat alles geleistet, was eine auf kurze Zeit beschränkte Diskussion leisten könne, und meint, daß es nun doch wohl nicht am Platze sei, sich für die noch übrigen Viertelstunden in eine zweite Debatte zu stürzen, und daß deswegen an Stelle der von ihm ursprünglich auch in Aussicht genommenen Diskussion der noch übrigen Uhlig'schen Thesen besser das trete, was Direktor Cauer bereit sei den Versammelten

Ueber den gegenwärtigen Stand der schulpolitischen Bewegung

zu sagen. Unter Zustimmung der Versammlung ergriff der Genannte das Wort zu folgender Darlegung:

Es war angekündigt, daß Herr Geheimerat Uhlig uns heute über den augenblicklichen Stand der vom Verein vertretenen Sache berichten wollte. Leider ist er durch Krankheit verhindert zu kommen. Er hat nun selber angeregt, daß ich in die so entstandene Lücke eintreten möchte, da ich vor kurzem über dasselbe Thema in der Hauptversammlung unseres Niederrheinischen Zweigverbandes in München-Gladbach gesprochen habe. So bitte ich um Erlaubnis, das dort Vorgetragene im wesentlichen hier zu wiederholen.

Unter unsern eignen Gesinnungsgenossen zeigt sich neuerdings vielfach ein gewisser Mißmut. Man meint, die Braunschweiger Erklärung, durch welche die Freunde des Gymnasiums freiwillig auf jedes äußere Vorrecht dieser Schulart verzichteten, das Opfer, das sie damit gebracht haben, sei vergeblich gewesen: das Interesse des Publikums bleibe den realistischen Fächern zugewandt und wir hätten das Nachsehen; die Gymnasien würden, wenn sie nicht weitere Konzessionen an den modernen Gedanken machten, mehr und mehr an Schülern verlieren und so allmählich absterben. Nichts wäre gefährlicher, nichts ist aber auch grundloser als solche Verzagtheit. Der Verzicht auf die äußeren Vorrechte des Gymnasiums hat uns vor vier Jahren das Griechische gerettet, das schon so gut wie aufgegeben, schon dazu verurteilt war, künftig den Platz eines fakultativen Faches an der Seite des Hebräischen einzunehmen. Nur indem die Unterrichtsverwaltung, durch den Braunschweiger Beschluß ermutigt, das Prinzip der Gleichberechtigung der drei höheren Schulen aussprach, vermochte sie das Griechische als wesentlichen Bestandteil des Gymnasialunterrichts festzuhalten. Ist das nichts? Auf dem Griechischen beruht der Charakter des Gymnasiums

als einer Schule von eigner Art; die Beziehungen zu griechischer Sprache und Kultur durchdringen den Unterricht in allen andern Lehrfächern und bewirken, daß Geschichte, Latein, Deutsch, Religionslehre am Gymnasium etwas anderes sind als Geschichte, Latein, Deutsch, Religionslehre an jeder Schule, die kein Griechisch hat.

Allerdings gilt es nun, aus dieser Erkenntnis die praktischen Konsequenzen zu ziehen; es gilt, bei dem Errungenen nicht stehen zu bleiben sondern weiter von dem, was uns der revolutionäre Ansturm des Jahres 1890 bereits geraubt hat, die wichtigsten Stücke zurückzuerobern. Das würde weit leichter sein, ja der Verlust, den wir erlitten haben, würde von vornherein viel geringer gewesen sein, wenn die Einsicht, daß das Monopol vom Uebel war und daß der staatlich geschützte Zwangskurs den inneren Wert der Gymnasialbildung nur herabgedrückt hat, früher gekommen wäre. Hätte man sich 1890 oder 1881 entschlossen, auf Grund der Gleichberechtigung Frieden zu machen, so wäre der Besitzstand an griechisch-römischen Bildungselementen, dessen sich das Gymnasium damals erfreute, erhalten worden. Die Schuld daran, daß dies nicht geschehen ist, liegt nur auf Seiten der Freunde des Gymnasiums. Das wollen wir uns klar machen, nicht um darüber zu klagen, sondern um denselben Fehler in Zukunft und Gegenwart zu vermeiden.

Es gibt immer noch viele unter uns, die nicht recht mit dem Herzen die Gleichberechtigung anerkennen, die daran mäkeln, vielleicht darüber spotten, sich freuen, wenn bei ihrer Durchführung Schwierigkeiten erwachsen. Daß dies nicht das Richtige ist, hat unser allverehrter Vorsitzender Herr Geheimerat Jäger soeben nachdrücklich ausgesprochen; ich kann ihm nur beipflichten. Wenn uns Professoren des römischen Rechtes erzählen, daß sie mit den Studenten, die vom Realgymnasium kommen, bisher sehr gute Erfahrungen gemacht haben, so wollen wir uns darüber freuen; wollen nicht umgekehrt in dem Widerstand, den noch neuerdings der Justizminister des Königreiches Sachsen der Zulassung von Realgymnasiasten entgegensetzt, eine Unterstützung unsrer Sache sehen. Dasselbe gilt, in etwas veränderter Form, auf dem Gebiete der Medizin. Hier kann bekanntlich die preußische Regierung allein nicht entscheiden, die Regelung des Studiums und der Prüfungen ist Reichssache. Und da ist bisher die Eröffnung dieses Berufes für die Abiturienten der Oberrealschulen durch den Einspruch andrer deutscher Staaten, besonders der süddeutschen, gehindert worden. Wir haben allen Grund zu wünschen, daß darin ein Umschwung eintrete. So willkommne und wertvolle Bundesgenossen uns Bayern, Sachsen, Württemberg, Baden vor 4 Jahren gewesen sind, als es darauf ankam den inneren Charakter des Gymnasiums, vor allem die Stellung des Griechischen zu verteidigen, so dürfen wir ihnen doch in diesem Punkte der Berechtigungen nicht nachgeben. Vielmehr steht zu hoffen, daß man dort mehr und mehr den gesunden Sinn und das gute Recht der freieren schulpolitischen Haltung erkennen wird, zu der sich die preußische Regierung im Sommer 1900 entschlossen hat, deren Grundsätze dann ihren bestimmten und feierlichen Ausdruck in dem Allerhöchsten Erlaß vom 26. November jenes Jahres gefunden haben.

Wie weit man zur Zeit noch in Süddeutschland — doch auch da wohl nicht überall — von solchem Verständnis entfernt ist, davon gab im Herbst v. J. die Heidelberger Rektoratsrede des berühmten Chirurgen Czerny eine Probe. Uebrigens fehlt es an Vertretern seiner Gesinnung auch im Norden unsres Vaterlandes nicht. Professor Walter Parow in Berlin, selbst Lehrer an einer Oberrealschule, eifert in Broschüren gegen die erweiterten Berechtigungen der lateinlosen Schulen. In der Freigabe wichtiger Berufszweige an Schulen verschiedener Art sieht er den Sieg eines groben Nützlichkeitsprinzipes, eine „Invasion der materialistischen Weltanschauung in das Gebiet der Jugenderziehung“,

und verlangt Abhilfe durch Einführung des Lateinischen für die drei oberen Klassen der Oberrealschule, und zwar nicht fakultativ, wie es schon jetzt hier und da aus praktischen Gründen getrieben wird, sondern für alle Schüler verbindlich. Wir könnten versucht sein, ihn als Vorkämpfer dieser auch von uns so hochgeschätzten Sprache zu begrüßen. Aber derselbe Mann erklärt die Bildung, die das Gymnasium bietet, für etwas Abgetanes, nicht mehr Lebensfähiges noch Lebenswürdiges. Schon der Titel einer seiner Schriften — „Res, non Verba!“ — läßt erkennen, was er in Wahrheit meint: den Lehrplan einer realistischen Schule, und dazu von Latein nur so viel, als nötig ist, um einen gewissen äußeren Firnis, eine Patina, wie Professor Czerny sich ausdrückt, zu erwerben. Dazu mögen denn freilich 2 bis 3 Wochenstunden 3 Jahre hindurch ausreichen. Nun könnte man ja von Rechts wegen niemandem verwehren solche Schule einzurichten, niemandem, sie zu besuchen. Aber Professor Parow denkt sie sich als alleinige, als Einheitsschule, neben der es andre Arten, gar eine zu der das Griechische gehört, nicht mehr geben darf!

Es ist eben immer dieselbe Erfahrung: die zahlreichen Freunde, die plötzlich in den letzten drei Jahren aus den Kreisen der Juristen, Aerzte und, wie Sie sehen, auch der Lehrer den alten Sprachen und dem Gymnasium erstanden sind, das sind im Grunde gar keine Anhänger der Gedankenrichtung, die das Gymnasium pflegt, der inneren Durchbildung, die es auf dem mühevollen Wege durch das klassische Altertum erreichen will; es sind vielmehr Verächter dieser Bildung und dieser Denkrichtung. Auf ganz anderm Boden gedeihen die Stoffe, mit denen sie die Jugend nähren wollen. Nur den äußeren Schein, einen Anteil an der vornehmen Tradition, einen Hauch der historischen Würde, die dem Gymnasium eigen war, wollen sie dazu nehmen. Und so stehen sie dem bösen Staate gegenüber, der die Gleichberechtigung „octroyiert“ habe, wie Schutzredner für unsre Schule da. Gott behüte uns vor solchen Freunden! Da sind uns entschiedne, klare Gegner doch noch lieber.

Deren Zorn und Eifer hat in den letzten Jahren merklich nachgelassen: ein unverkennbarer und gewiß erwünschter Erfolg der Gleichberechtigung. Selbst auf dem Kongreß für Schulhygiene, der Anfang April d. J. in Nürnberg tagte, spielte die Abneigung gegen die alten Sprachen, wenn sie auch hier und da hervortrat, doch keine große Rolle. Aber sonst haben wir Ursache, das, was dort verhandelt wurde, aufmerksam zu verfolgen. Wenn wirklich beobachtet wird, daß die heutige Jugend mehr als die früherer Zeiten an Nervosität leidet, so ist das eine Tatsache, die zu denken gibt. An der Tatsache selbst kann kaum gezweifelt werden. Nur muß man doch erst fragen, ob die Schule, wie sie den Anlaß gibt die Nervosität zu beobachten, so auch die Ursache gewesen ist zu ihrer Entstehung. In der Regel wird dies stillschweigend angenommen; es ist aber nicht nur nicht selbstverständlich, sondern höchst unwahrscheinlich. In einer Zeit, deren Leben überall auf äußerste Anspannung der Kräfte gerichtet, dabei durch rastlosen Verkehr und sich überbietende Vergnügungen erregt ist, wo fast alle Erwachsenen mehr oder weniger nervös sind, wie soll sich da die Jugend diesem ungünstigen Einfluß entziehen? Diese Erwägung wurde denn auch in Nürnberg nicht nur von Schulmännern, sondern ebenso von einzelnen Aerzten geltend gemacht. Im ganzen scheint jedoch die Meinung überwogen zu haben, daß die Schule die Verantwortung trage, jedenfalls daß kein andrer als sie im stande und verpflichtet sei Abhilfe zu schaffen durch Herabsetzung der Lehrziele bis zum Niveau des Durchschnittsschülers. Ein Berliner Nervenarzt empfahl geradezu, der von manchen verlangten militärischen Abrüstung entsprechend, eine durch internationales Uebereinkommen zu sichernde „Abrüstung auf wissenschaftlichem Gebiete“. Das ist konsequent gedacht; aber es ist eine von den Konsequenzen, die den Gedanken, aus dem sie gezogen sind, widerlegen. Die Rück-

sicht auf den Durchschnittsschüler, auf die Menge der Schwächeren ist bei den neuesten Schulreformen schon mehr als gut war verkündigt und geübt worden. Die Anforderungen sind gegen die vor 30 und noch vor 20 Jahren geltenden stark herabgemindert, so sehr, daß mancher Vater sich wundert, wie wenig heutzutage den Jungen zugemutet wird. Auf diesem Wege noch weiter gehen heißt die Erziehung der Jugend zu einem tüchtigen, arbeitskräftigen Geschlechte in Frage stellen, heißt die wichtigsten Berufe in Gesellschaft und Staat den Schwächlingen öffnen; es bedeutet eine Gefahr für das Gedeihen unsres Volkes und für sein Standhalten im Wettkampfe der Nationen. Sehr treffend sagte in Nürnberg der Vertreter der Hamburgischen Oberschulbehörde: wer seinen Fähigkeiten nach nicht in der Lage sei höhere Bildung zu erwerben, müsse eben darauf verzichten; und das sei auch gar kein Schaden in einer Zeit, wo es keineswegs eine soziale Degradation bedeute, sich sein Brot nicht mit dem Kopfe sondern mit den Händen zu verdienen. Die Versammlung begleitete diese Ausführungen mit lautem Beifall. Wenn nur auch alle bereit wären nach solchen Grundsätzen zu handeln! Die Schule jedenfalls möge es tun und möge stets eine ihrer Aufgaben, nicht die angenehmste und populärste, auch nicht die innerlich wertvollste, aber eine recht notwendige und dem Vaterland nützliche, darin sehen, durch ernsthaft hochgehaltene Anforderungen zu verhüten, daß allzuviel unbegabte Söhne aus sogenannten besseren Familien zum Studium und damit auf den Weg zu denjenigen Berufen kommen, die an der Führung der Nation mitarbeiten.

Um der lernenden Jugend die Sammlung der Gedanken und damit einen vollen und doch schonenden Gebrauch der Kräfte wieder zu erleichtern, gibt es ein Mittel, das schon vor Jahrzehnten Paul de Lagarde gepredigt hat: die Flucht aus den großen Städten. Darüber ist kürzlich im preuß. Abgeordnetenhause (13. April 1904) sehr Verständiges gesagt worden. Aber wie soll man es dahin bringen, daß Schulen außerhalb der großen Städte mehr besucht werden? Auf diese Schwierigkeit wies der Regierungsvertreter, Herr Ministerialdirektor Althoff, mit Nachdruck hin, deutete dann aber selbst ein wirksames Mittel an: die Gründung von Internaten, sei es auf dem Lande oder in Anlehnung an die Schulen kleiner Städte. Freilich kostet dieses Mittel Geld, viel Geld. Und die Hoffnung, daß dieses in absehbarer Zeit für solchen Zweck beschafft werden könnte, wurde sogleich durch die Mitteilungen gedämpft, die ein konservativer Abgeordneter über die baulichen und hygienischen Zustände des alten, angesehenen Alumnates in Putbus machte. Dem gegenüber war es nur ein schwacher Trost, daß vom Regierungstische aus die Verlegung des Joachimsthalschen Gymnasiums von Berlin nach einer kleinen märkischen Stadt angekündigt wurde. Diese Verlegung ist ein Werk der Not; sie erfolgt aus Sparsamkeitsrücksichten, die eine intensivere Ausnutzung des wertvollen Grundstückes in Berlin-West, auf dem die Schule jetzt steht, notwendig machen. Das ist also nur eine der Ausnahmen, welche die Regel bestätigen, in diesem Falle den schmerzlichen Erfahrungssatz, daß auch solche Maßregeln, die von der Unterrichtsverwaltung als dringend wünschenswert erkannt sind, nicht wirksam durchgeführt werden können, weil es nicht gelingt die nötigen Geldmittel flüssig zu machen. Nur im vorigen Jahre für den Generalinspektor der Reformschulen waren schnell 3000 Mk. in den Etat eingestellt; da handelte es sich aber auch um einen Plan, der anerkanntermaßen eine Lieblingsidee des Finanzministeriums ist.

Trotzdem hat das Vordringen des Reformgymnasiums im Laufe des letzten Jahres mancherlei Hemmung erfahren. Auf der letzten Zweigverbandsversammlung in Düsseldorf war davon die Rede, daß die Schulverwaltung des Großherzogtums Hessen die Gründung einer solchen Anstalt in Darmstadt zu betreiben scheine. Dies hat sich als Irrtum herausgestellt: die Regierung hat dort

nur eine Rundfrage an die Eltern gerichtet, und diese haben mit entschiedener Majorität den Uebergang zum Reformlehrplan für das Gymnasium abgelehnt. In Berlin hat der neue Stadtschulrat Dr. Michaelis, ein genauer Kenner und, als früherer Realschuldirektor, Freund des lateinlosen Schulwesens, dessen Pflege in den anderen Zweigen dem Magistrat empfohlen, von dem Versuche aber, auch das Gymnasium auf lateinlosen Unterbau zu stellen, abgeraten. Die preußische Hauptstadt wird also auch in Zukunft die Ehre genießen, daß es in ihr kein Reformgymnasium gibt, daß hier der „Reformtaumel", wie es der so plötzlich verstorbene Stadtschulrat Prof. Voigt einmal genannt hat, nicht mitgemacht wird. — In Dortmund plant man die Gründung eines staatlichen Gymnasiums, wofür der Landtag eine erste Rate von 100 000 Mk. bewilligt hat. Dabei erklärte der Berichterstatter des Abgeordnetenhauses (13. April 04): es bestehe zwar die Absicht, diese Anstalt in Gestalt eines Reformgymnasiums zu errichten; es lägen aber „Bedenken aus dem Kreise der Beteiligten in Dortmund vor, indem sie in Form von Eingaben die Gründe dargelegt haben, welche gegen diese Form der Anstalt sprechen würden". In derselben Sitzung hatten mehrere Abgeordnete ihre prinzipielle Stellung zu der Frage bezeichnet: ein Vertreter des Zentrums und ein Nationalliberaler sprachen gegen, ein andrer Nationalliberaler und ein Freisinniger für das Reformgymnasium; aber auch diese Empfehlung klang auffallend gemäßigt, nicht recht klar und entschieden. Der Minister selbst sprach so, daß man ihn mehr für einen Freund des eigentlichen als des Reformgymnasiums halten mußte. Die Erfahrungen, die mit letzterem bisher gemacht worden seien, nannte er „nicht ungünstige"; und er fügte hinzu: „In einzelnen Städten, wo ein besonderes Schüler- und Lehrermaterial zur Verfügung stand, können sie sogar als günstige bezeichnet werden." Das ist im Grunde eben das, was wir immer behauptet haben: Frankfurt läßt sich als Beispiel und Vorbild für allgemeine Praxis nicht verwerten. Auch der gemäßigten Forderung, die der Herr Minister dann aufstellte, es solle doch wenigstens auf jede Provinz ein Reformgymnasium kommen, können wir zustimmen. Dieses eine würde dem Grundsatz keinen Eintrag tun, daß an sich der Lehrgang, der in Sexta mit Latein beginnt, für das Gymnasium der natürliche und innerlich begründete ist; andrerseits würde es eine Wohltat sein in den Fällen, wo für einzelne Schüler, die aus solchen kleinen Städten oder deren nächster Umgebung kommen, in denen es als einzige höhere Schule eine lateinlose Realschule gibt, entweder der elterlichen Sinnesart entsprechend oder mit Rücksicht auf die hervortretende Art der persönlichen Anlagen eine gymnasiale Ausbildung gewünscht wird.

So gern wir nun von allen Anzeichen einer wiederkehrenden kühleren Besinnung Kenntnis nehmen, so gibt es doch eine, Ihnen allen bekannte Tatsache, die uns mit ernster Sorge erfüllt: der neubestellte, zunächst im Nebenamt tätige Generalinspektor der Reformschulen hat sich binnen Jahresfrist in einen richtigen vortragenden Rat verwandelt; der Direktor des Goethe-Gymnasiums in Frankfurt, Geh. Regierungsrat Reinhardt, ist als solcher ins Kultusministerium berufen worden. Diese Maßregel wird in weiten Kreisen als ein Sieg des Reformgymnasiums, das von nun an zwei warme Fürsprecher im Ministerium hat, aufgefaßt werden. Sie muß dahin wirken, bei den eigentlichen Gymnasialfreunden das eben sich festigende Vertrauen zu der Unterrichtsverwaltung aufs neue zu erschüttern und uns mehr und mehr wieder in die Opposition zu drängen. Jedenfalls stimmt diese Berufung schlecht zu den dem alten Gymnasium freundlichen Erklärungen — denen wir gern Glauben schenkten —, die der Herr Minister im vorigen wie in diesem Jahre vor dem Hause der Abgeordneten abgegeben hat.

Meine Herren! Welche Ziele die Unterrichtsverwaltung im Grunde verfolgt, kann niemand wissen, sie selbst natürlich ausgenommen. Da wir nun die Absichten

der Regierung nicht kennen, so wollen wir uns hüten sie zu mißbilligen, können sie freilich auch nicht rühmen. Dagegen ist es wohl möglich, auf Grund der gegebenen Verhältnisse und nach Analogie sonst gemachter Erfahrungen die Frage zu erörtern, welchen tatsächlichen Erfolg diese bemerkenswerte Berufung wohl haben wird. Und da stellt sich, so weit eben vermutungsweise geurteilt werden kann, die Lage nicht ganz so beunruhigend dar, wie sie auf den ersten Blick erscheinen könnte.

Reinhardt verdient auch von Gegnern die Anerkennung, daß er mit Ernst und mit redlicher Arbeit bemüht ist eine schwierige Aufgabe zu lösen. In Frankfurt ist es ihm bis jetzt gelungen, durch einen ungewöhnlichen Kraftaufwand von Lehrern und Schülern. Vielleicht hat schon das erste Jahr einer allgemeineren Verwaltungstätigkeit ihm Beobachtungen gebracht, die zeigten, daß ein gleicher Aufwand nicht überall geleistet werden kann, daß die Frankfurter Verhältnisse eben doch besondere sind. Als vortragender Rat wird er solche Beobachtungen sich und andern noch unbefangener klar machen können, weil es nicht mehr wie bisher seine Kollegen sind, über deren möglicherweise geringere Erfolge er berichten soll. Er gelangt so vielleicht allmählich zu eben der Auffassung, zu der sich der Herr Minister in der vorhin angeführten Aeußerung bereits bekannt hat.

Ferner: durch Reinhardts Eintritt in die Regierung wird zwar im ganzen die Reformpartei, innerhalb ihrer aber die gymnasiale Gruppe gestärkt und ermutigt. Er selbst ist im Herzen mehr Gymnasialmann als Reformschulmann. Dem Wunsche, zu uns zu gehören, hat er im vorigen Jahre auf der Versammlung in Düsseldorf freundlich drastischen Ausdruck verliehen. Was ich darauf erwiderte, war die Forderung, er möge sich erst von seinen Verbündeten, den Feinden der gymnasialen Sache, los machen; er könne nicht ihr Freund sein und der unsre. Dieser mißlichen Alternative ist er durch die Berufung ins Ministerium entzogen worden. Er steht nun für sich da, und kann seine ehrlich gemeinte Liebe zum klassischen Altertum, sein feines Verständnis für die Art, wie es erzieherisch fruchtbar zu machen ist, wieder frei betätigen. In der Partei der Schulreformfreunde aber wird nicht leicht jemand sich finden, der imstande ist seine Erbschaft zu übernehmen, so wie er Heißsporne zurückzuhalten, Schärfen abzuschleifen, Gegensätze zu mildern.

Diese Gegensätze, die in den Kasseler Verhandlungen im November 1901 hart aufeinander platzten, wird der „Verein für Schulreform" irgend einmal zum Austrag bringen müssen, wenn er auch einstweilen die Sache wieder vertagt hat. Im Herbst v. J. hat er ein Flugblatt versendet, das ein nach Nummern und Buchstaben geordnetes Verzeichnis aller Vorzüge enthält, die man den Reformschulen nachrühmt. Dort heißt es unter 2 b: „Die Reform ermöglicht eine stärkere Pflege der Realien, der dem Knabenalter gemäßen Geistesnahrung." Damit ist der Tatbestand zugedeckt, daß sehr viele Mitglieder des Vereins gegen die Beschränkung der Realien gerade in den oberen Klassen schwere Bedenken haben. Die Forderung, daß diese Fächer nicht nur am Reformrealgymnasium sondern auch am Reformgymnasium auf Kosten der alten Sprachen verstärkt werden, ist in Kassel laut erhoben worden; und es bedurfte der ganzen Autorität und Geschicklichkeit des Vorsitzenden, Reinhardt, um sie vorläufig zum Schweigen zu bringen. Wie es künftig gehen wird, wenn solche Versammlung von einem andern geleitet werden muß, wollen wir abwarten.

Vielleicht wendet jemand ein, daß meine Ansicht von den Dingen zu optimistisch sei, daß ich die Schwierigkeiten, unter denen die Gegenpartei leide, überschätze, während es doch an ähnlichen Uebeln, an Ansätzen zu innerem Zwist auch auf unsrer Seite nicht fehle. Das ist gewiß richtig. Ich möchte aber auch nicht so verstanden werden, als hätte ich zu Sorglosigkeit und befriedigtem Ausruhen einladen wollen; meine Absicht war nur, zu zeigen, daß wir noch keine Ursache

haben den Mut zu verlieren. Alles, was ich gesagt habe, bedeutete bloß Möglichkeiten, die uns günstig sind; ob wir wirklich uns und unsre Sache siegreich behaupten, hängt in erster Linie von dem ab, was wir selber tun. Und in dieser Beziehung möchte ich zum Schluß ein paar Punkte, die mir besonders wichtig erscheinen, hervorheben.

Zunächst ist es unsre Pflicht, daß ein jeder in seinem Kreise orientierend und aufklärend wirke darüber, was „Reformschule" eigentlich ist. Dies ist um so dringender, weil die Umständlichkeit und Unbequemlichkeit der Namen leicht zu Verwechslungen führt. Gegen den Lehrplan des „Reformrealgymnasiums" ist vom Standpunkte unsres Vereins aus nach wie vor nichts einzuwenden; es ist ganz natürlich und hätte des Beweises durch die Praxis, der in Altona erbracht worden ist, kaum erst bedurft, daß die bescheidene Aufgabe, die dem Lateinischen am Realgymnasium zufällt, auch erfüllt werden kann, wenn die Beschäftigung mit der alten Sprache erst in Untertertia beginnt. Dagegen sehen wir im „Reformgymnasium" den unheilvollen Versuch, Bildungselemente, deren verschiedene Art sich in historischer Entwickelung getrennte Schulformen geschaffen hat, doch noch einmal in dem künstlichen System einer einzigen Lehranstalt zu vereinigen. Wir müssen es uns höflich verbitten, daß mit sei es bewußter oder unbewußter Unklarheit die günstigen Ergebnisse, die in Altona, Barmen, Lippstadt an Reform r e a l gymnasien erreicht worden sind, so verwertet werden, als sei damit für den Lehrplan des Reform g y m n a s i u m s irgend etwas bewiesen. Die Art, wie kürzlich im Abgeordnetenhause ein Herr, der selbst Oberlehrer an einer Reformschule ist, hierüber gesprochen hat, war jedenfalls nicht vorsichtig, sondern so, daß ein Zuhörer, der nicht genau Bescheid wußte, den Redner leicht zum Vorteil der Sache, die er empfahl, mißverstehen konnte.

Ein zweiter Mißbrauch, dem wir immer wieder, öffentlich und privatim, entgegentreten müssen, ist die Hereinziehung äußerer, verwaltungstechnischer und f i n a n z i e l l e r R ü c k s i c h t e n in diese nicht nur uns am Herzen liegenden, sondern für das Wohl der Nation hochwichtigen Bildungsfragen. Der Vertreter einer kleinen Stadt der Provinz Sachsen befürwortete im Abgeordnetenhause die Uebernahme der dortigen Realschule auf den Staat, der in derselben Stadt ein aus der Reformationszeit stammendes Gymnasium unterhält, und fügte hinzu: „Hier zeigt sich wieder, wie notwendig die Entwickelung nach der Richtung der Reformschule hindrängt. Wenn wir die erst mal erreicht haben, dann werden alle diese Fragen eine ganz andre Gestalt gewinnen". Man staunt über die Ungeniertheit und Leichtherzigkeit, womit hier nach materiellen Gesichtspunkten der bequemeren und sparsameren Verwaltung ein allgemeines Urteil gefällt wird über das große Problem der Organisation unsrer Bildungsanstalten, der Anstalten, die der geistigen Fortentwickelung des deutschen Volkes dienen sollen.

An einem Punkte besteht die Gefahr, daß die materielle Betrachtungsweise in unsre eigne Tätigkeit hereindringe. Ein witziger Mann hat gesagt, nachdem der Streit um die Berechtigungen beigelegt sei, werde der K a m p f u m d i e S e e l e n beginnen: jede Schule werde bestrebt sein, möglichst viele Besucher an sich zu ziehen. Solchen Wetteifer können jedenfalls die Vertreter des Gymnasialunterrichtes nicht mitmachen. Unter dem Drucke des Bildungsmonopols, das fast während des ganzen neunzehnten Jahrhunderts auf dem preußischen Schulwesen gelastet hat, sind viel mehr Gymnasien entstanden, als dem natürlichen Verlangen der Bevölkerung entsprochen haben würde. Davon muß ein Teil jetzt, wo die Berechtigungen frei gegeben sind, wieder eingehen, die verbleibenden werden in der Schülerzahl abnehmen. Die Freude des Herrn Ministers, daß sich die Zahl der Gymnasien nicht nur seit 1892, sondern auch wieder seit 1900 vermehrt hat, vermag ich nicht zu teilen. Das Gymnasium muß die Schule einer Minderheit werden, wenn es wirklich die Freiheit wieder erlangen soll,

seine Schüler auf dem Umwege durch das Altertum in ruhigem Gang und mit verweilenden Blicken so zu führen, daß auf diesem Wege durch gründliche Betrachtung Tüchtiges gewonnen wird. Bisher haben wir jeden Zuwachs an äußerem Bestande mit einem Opfer im Lehrplan bezahlt. Die Genugtuung, äußerlich in der Majorität zu sein, müssen wir jetzt andern überlassen, wenn wir den Lehrplan wieder rein und in sich übereinstimmend bekommen wollen. In dieser Richtung ist auch seit 1901 nur wenig geschehen; und daß dies wenige schon ausreichende Früchte getragen habe, ist mir an meinem Platze nicht so erschienen. Wir müssen weiter gehen und dafür sorgen, daß das gute Wort von der „Ausgestaltung der Eigenart" nicht eine gern zitierte Redensart werde, sondern eine Maxime des Handelns. Die Vorschläge in diesem Sinne, die ich im Herbst v. J. der pädagogischen Sektion der Philologen-Versammlung in Halle vortrug, fanden einen mich überraschenden und fast beschämenden Beifall; als es freilich nachher darauf ankam, bestimmte Forderungen auszusprechen, da versagte die Kraft des Entschlusses.

Woher solche Schwäche, die doch fast wie ein Mangel an Vertrauen in die eigne Sache aussieht? — Man fürchtet die öffentliche Meinung zu reizen, die nun einmal den alten Sprachen und der auf sie gewandten Arbeit nicht günstig sei und durch erhöhte Forderungen von unserer Seite zu neuem Ausbruch des Unwillens getrieben werden könnte. Ich behaupte umgekehrt: Selbstvertrauen ist die erste Bedingung des Sieges, ängstliche Rücksichtnahme auf gegnerische Stimmungen das schlechteste Kampfmittel. „Wer da glaubt, soll nicht weichen", sagt Jesaias; und ich denke, es werden sich immer auch auf der Seite des Gymnasiums Männer finden, die nicht zu weichen gesonnen sind. Aber auch wer anders empfindet und den Kampf am liebsten ganz vermeiden möchte, braucht die Hände nicht in den Schoß zu legen. Gemeinsam wollen wir versuchen, die Meinung der Gesellschaft umzustimmen, indem wir jeder in seinem Unterrichte möglichst viel sichtbar Gutes schaffen, nicht nur an Kenntnissen im Griechischen und Lateinischen, sondern vor allem an geistigem und sittlichem Wachstum, das die Jugend im Verkehr mit den kraftvollen alten Völkern gewinnt. Allerdings wird uns solches Bemühen durch die geltende Lehrverfassung herzlich schwer gemacht, aber doch nicht unmöglich. Nur müssen wir uns vor zwei Gefahren hüten: vor bequemem Festhalten an überlieferten Werturteilen und Verfahrungsweisen, die in der Wissenschaft und im Leben unsrer Zeit keine Wurzel mehr haben, auf der andern Seite aber auch vor neuesten, künstlichen, am Schreibtisch ausgedachten Experimenten, auch wenn sie durch klangvolle Namen empfohlen werden.

Das sei unsre Art des Wettkampfes! Gewiß ein Kampf, in dem wir uns des Gegensatzes zu andern bewußt sind; aber nicht so, daß wir ihnen das Recht mißgönnten, sich von ihrer Seite her in gleichem Sinne zu betätigen. Vielmehr darf der Glaube an die sieghafte Macht der Fahne, der wir folgen, so stark sein, daß wir dulden können, ja wünschen müssen, unsre Gegner oder Nebenbuhler unter gleich günstigen äußeren Bedingungen kämpfen zu sehen. Man hat gesagt: „Alle Argumente, die von den überzeugten Freunden der einzelnen Schulgattungen zu deren gunsten ins Feld geführt werden, zielen darauf hin, die empfohlene Anstalt zur einzigen zu machen; alle echten Pädagogen sind im Herzen Anhänger der Einheitsschule". Das würde heißen: alle echten Pädagogen gleichen der falschen Mutter vor dem Richterstuhle Salomos, die lieber das fremde Kind geteilt sehen und die Hälfte besitzen, als ihren Raub preisgeben wollte. Entschließen wir uns lieber, es neidlos mit anzusehen, wenn Knaben und Jünglinge, denen wir Gutes mitteilen könnten, anderen zugeführt werden, falls nur diese dafür etwas Ganzes ihnen bieten können, und wenn nur uns die Freiheit gelassen wird, die wenigeren, die aus eignem Vertrauen bei uns bleiben, ganz

als die Unsern zu halten und mit dem zu erfüllen, was uns die Herzen groß und weit macht. So mögen wir jener echten Mutter im Alten Testamente nacheifern, der zuletzt der kluge König doch den Sieg zusprach.

Geheimrat Jäger sprach hierauf dem Direktor Cauer für die bedeutsame Rede, durch die er die Anwesenden sehr verpflichtet habe, den Dank aus und hob, anknüpfend an einen von dessen Gedanken, hervor, wie wenig es berechtigt wäre, wenn die gute Zuversicht der Verteidiger des Gymnasiums sich irgendwie minderte: sie hätten nach der Stellung des humanistischen Unterrichts in der deutschen Nation, nach seinem Zusammenhang mit der gesamten geistigen Entwicklung derselben tatsächlich sehr wenig Ursache, bei stürmischem Wetter sofort an das Scheitern des Schiffes zu denken. Verhandlungen aber, wie die eben zu Ende gehende, hätten die gute Eigenschaft, die Kraft des Einzelnen für die etwa noch bevorstehenden Kämpfe zu stärken, indem er sich Andere durch gleiches Streben eng verbunden sehe. Allen, die mit ihrem Worte und der vorbereitenden Arbeit am Gelingen dieser Versammlung beteiligt seien, gebühre Dank, und er sei ihnen von den Zuhörern nicht blos durch Beifall, sondern auch durch unermüdliche Aufmerksamkeit bekundet. Der Vorsitzende glaubt aussprechen zu dürfen, daß unter den vielen Versammlungen, die er mitgemacht, keine einzige ein so lückenlos ausharrendes Auditorium gehabt habe. — Dem Präsidenten wurde durch den Mund des Direktor Aly der herzliche Dank der Versammelten kundgegeben.

Daß man sich nach der Trennung bald wieder zu fröhlichem Tafeln zusammenfand und auch da manch gutes Wort gehört wurde, würden wir annehmen, wenn es uns auch nicht überliefert worden wäre. Kollege Hilgard erwähnte besonders die Ansprache des Professor Jülicher, der zugleich im Namen der Universität gesprochen habe. Aus derselben Quelle wissen wir, wie erfrischend der nächste Tag, an dem der geplante Ausflug nach Laasphe ausgeführt wurde, verlief. G. U.

Von der „Eigenart" des Gymnasiums und dem „englischen Ersatzunterricht" für das Griechische.

I.

Die Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der drei neunstufigen höheren Schulen war förmlich und feierlich proklamiert. Fortan, so hieß es, sei für eine jede die Möglichkeit gegeben, ihre Eigenart schärfer zu betonen und kräftiger auszuwirken. Vortrefflich! dachte ich im ersten Moment; nun ist die Bahn frei, und ein friedlicher Wettkampf wird beginnen; nun wird man auch das vielangefochtene Gymnasium in Ruhe lassen; vielleicht gibt man ihm sogar wieder, was man ihm genommen hat, damit es sich nach seiner Eigenart entwickeln und die Kraft seines Ringes an den Tag legen kann. Aber im nächsten Moment kehrte die Sorge schon zurück. Könnte nicht auch diese Schulreform gerade das Gegenteil von dem erreichen, was sie bezweckt?

Diese Besorgnis war nicht grundlos. Denn mit der Gleichberechtigung hapert es gewaltig. So glatt wie sich das Wort aussprechen läßt, geht es in Wirklichkeit nicht. Um der Berechtigungen willen hat die Oberrealschule schon längst lateinische Privatkurse eingerichtet, und neuerdings lese ich, daß der dringende Wunsch nach obligatorischem Lateinunterricht in den drei oberen Klassen dieser Schule öffentlich ausgesprochen und begründet wird. Ob analog das Realgymnasium ein gleiches Verlangen nach etwas griechischem Unterricht hat, weiß ich nicht. Aber das weiß ich, daß das Gymnasium bei weitem noch nicht erhalten hat, was ihm nach seiner „Eigenart" gebührt. Es leidet immer noch unter der Aufgabe, allen alles zu sein: dies ist in Wahrheit das Monopol, worüber

die Gegner sich ehemals so erhitzten, dies die Last, die, so scheint es, nicht so bald von ihm genommen werden soll.

Die Forderung des Allerhöchsten Erlasses vom 26. November 1900, daß „überall neben dem Griechischen englischer Ersatzunterricht zu gestatten" sei, hatte mich förmlich erschreckt. Ich übersah die Worte „bis Untersekunda" und verstand, daß überall d. h. an allen Gymnasien und in allen Klassen bis Oberprima hin das Griechische durch das Englische ersetzt werden dürfe. Das Englische gleichwertig dem Griechischen, ein Gymnasium mit Englisch statt mit Griechisch: das wollte mir nicht in den Kopf, und so schrieb ich das Wort von dem „Allerneuesten und Hochmodernen", das Begemann mir als unrichtig vorwirft.[1]) Daß der A. E. so nicht zu nehmen, daß es so böse nicht gemeint sei, erfuhr ich später durch die neuen Lehrpläne. Begemann erwähnt auch die Straßburger Versammlung des Gymnasialvereins (Herbst 1901) und die sehr abfällige Beurteilung der Gleichung „Englisch-Griechisch" durch O. Jäger. Aber der war es nicht allein, sondern der ganze Gymnasialverein lehnte diese neueste oder wieder erneute Forderung einmütig ab. Die Sache ging so zu.

Rektor Hirzel aus Ulm hielt einen Vortrag über die Stellung des Unterrichts in den neueren Fremdsprachen im Lehrplan des Gymnasiums und begründete darin u. a. die These (3): Der Ersatz des Griechischen durch das Englische ist in jeder Form, auch in der der Wahlfreiheit zu verwerfen. In der Begründung, die in einer Versammlung des Gymnasialvereins ziemlich überflüssig sei, wies er auf Württemberg hin. Frühere Vorgänge in diesem Lande, die auf ähnlichem Wege zu einer Schwächung des Gymnasialprinzips, einer teilweisen Sprengung gymnasialer Lehranstalten geführt hätten, sollten zur Vorsicht mahnen. Und in seinem Schlußwort äußerte er, den griechischen Unterricht durch den englischen ersetzen zu wollen, sehe er unter allen Umständen als gefährlich an, auch unter denen, unter welchen dies in Preußen für Tertianer und Untersekundaner zugelassen sei. Das Gymnasium tue damit immer einen Schritt zum Realgymnasium.

So Hirzel. Ueber O. Jäger und mich heißt es im Bericht des Humanistischen Gymnasiums 1902, S. 36:

„Direktor Müller aus Blankenburg beantragt darauf, jedenfalls These 3 zur Abstimmung zu bringen; es sei wünschenswert, energisch gegen die Möglichkeit zu protestieren, daß das Englische zu einem Ersatzfach für das Griechische gemacht werde. — Jäger meint, das Unsinnige solcher Einrichtung verstehe sich von selbst. Man solle diesem Gedanken nicht zu großes Gewicht dadurch beilegen, daß man speziell über seine Verwerfung abstimme. — Da Müller gleichwohl wünscht, daß man abstimme, um zu tun, was möglich sei, damit nicht irgend welche Gymnasien mit solcher Verkehrtheit beglückt würden, so fragt der Vorsitzende, ob gegen These 3 von irgend einer Seite Widerspruch erhoben werde. Es ist nicht der Fall."

Also Jäger und ich sind nicht allein die Uebeltäter, wir haben Mitschuldige. Freilich, nützen wird uns allen der Protest wohl nicht viel. Denn der englische Ersatzunterricht hat, wie ich höre, im preuß. Ministerium einen mächtigen Helfer. Meine Besorgnis, es möchten einige Gymnasien wider Willen mit jener Einrichtung beglückt werden, war vollends nicht am Platze. Denn es gibt Gymnasialdirektoren, die sich längst damit selber beglückt haben, wie z. B. Begemann in Neu-

1) Monatsschrift für höhere Schulen, II. Jahrg. S. 615. Herr Kollege Begemann hat mir seinen Aufsatz über den Ersatzunterricht für Griechisch auf den Gymnasien freundlichst zugesandt; ich verfehle nicht, ihm auch an dieser Stelle bestens dafür zu danken. Möge er mir meine Polemik nicht übel nehmen! — Meine Erörterung war in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1902, S. 241 ff. erschienen.

Ruppin, dem ich meine Kenntnis verdanke. Ich beneide sie nicht und will sie weder bekehren noch belehren, muß aber das Wort ergreifen, da mein Name einmal in den Streit hineingezogen worden ist, und werde meine Meinung ohne Ansehn der Person sagen.

II.

1. Auf der Junikonferenz des Jahres 1900 soll es nahe daran gewesen sein, daß das Griechische am Gymnasium zu einem „wahlfreien" Lehrfach gemacht wurde. Dies Unglück ist abgewandt worden, wir wissen auch, durch wen und durch wen nicht. Totgeschlagen hat man das humanistische Gymnasium nicht, aber einen Pfahl im Fleische hat man ihm stecken lassen. Die Lehrpläne und Lehraufgaben von 1901 sprechen so gut wie die von 1892 von einem gymnasialen Unterbau bis U II einschließlich „mit nicht allgemein verbindlichem Griechisch und dessen Ersatz durch Englisch". Diese Angabe hat „auf die Möglichkeit der Ausgestaltung des Gymnasiums mit Ersatzunterricht für Griechisch die Gemeindebehörden und die Anstaltsleiter von neuem und nachdrücklich aufmerksam gemacht und so, zumal sie, obwohl nicht empfohlen, doch nunmehr als hergebracht und berechtigt anerkannt wurde, ihre weitere Ausdehnung angeregt". Das sagt Begemann in der von zwei vortragenden Räten des Königl. Preuß. Kultusministeriums herausgegebenen Monatsschrift für höhere Schulen 1903 S. 611. Von neuem und nachdrücklich werden wir Humanisten darauf aufmerksam gemacht, daß wir uns keinen Illusionen hingeben sollen. Mit der „kräftigeren Pflege der Eigenart" des Gymnasiums hat es gute Weile.

Aber die Befreiung vom Griechischen gilt ja bloß bis Untersekunda. „Warum bloß bis Untersekunda? Warum nicht bis Oberprima?" werden die Gemeindebehörden und gewisse Stadtväter oder andere Väter und Mütter bald fragen. „Warum sollen denn unsere Jungen, die vom Griechischen befreit sind und dafür Englisch lernen, nur bis zum Einjährigen kommen und die Reifeprüfung hier am Ort nicht ablegen? Sind unsere Jungen denn dümmer und schlechter als die sogenannten Griechen? Ohnehin braucht man heutzutage kein Griechisch mehr zu lernen, um alle möglichen Wissenschaften zu studieren." „Recht habt ihr", werden Anstaltsleiter und Schulrat sagen müssen. „Da in dieser Stadt und Umgegend vermutlich die Zahl der Schüler, die lieber kein Griechisch lernen, recht groß sein wird, so ist es am Ende gescheiter, wir schaffen eine Realanstalt mit fakultativem Griechisch für die wenigen, die aus altem Vorurteil oder aus reiner Liebe zur Kunst Griechisch lernen wollen." — Ziehen wir immerhin diese Konsequenz. Für manche Städte, deren Bewohner oder Nachbarn vorzugsweise Ackerbau und Viehzucht, Industrie und allerlei Handel treiben, wäre die Umwandlung eines Gymnasiums in eine Realanstalt gewiß kein Schade; aber den Freunden der humanistischen Bildung verdenke man es nicht, wenn sie fordern: entweder ein Gymnasium mit Griechisch ohne jede Befreiung, ohne Ersatzunterricht — oder kein Gymnasium.

Begemann rühmt es S. 616 des angeführten Aufsatzes als einen Vorteil, daß der griechische Unterricht in den mittleren Klassen durch den Ersatzunterricht von weniger geeigneten Elementen entlastet wird. Mag sein. Dagegen wird sicherlich der ganze übrige Unterricht durch die Nichtgriechen ganz erheblich geschädigt. Davon später. Und ob auf die Dauer ausschließlich die Knaben, denen das Lernen schwer fällt, die Befreiung vom Griechischen nachsuchen werden? „Wir können recht gut Griechisch lernen, aber wir wollen es nicht, weil wir es nicht brauchen; dafür wollen wir lieber Englisch und dergleichen nützliche Dinge lernen." So werden oder so könnten doch die Eltern durch den Mund ihrer Kinder sprechen. Diesem Verlangen käme das Gutachten des Geheimrats Matthias

entgegen. „Daß der griechische Unterricht in gewissem Sinne freiwillig wird und daß Englisch an seine Stelle treten könnte, würde wünschenswert im Interesse des griechischen Unterrichts sein und im Interesse derjenigen, welche der Lebensberuf zwingt, möglichst bald etwas rein Nützliches zu lernen.“ [1]) Das klingt sehr wohlwollend und verbindlich nach beiden Seiten! Und doch ist es ein Schlag ins Gesicht des Gymnasiums und Wasser auf die Mühle seiner Feinde. „Da hören wir es aus autoritativem Munde: das Griechische eine unfruchtbare Quälerei, das Englische etwas rein Nützliches.“ Diesen Schluß werden viele Väter und die Realisten aller Grade ziehen. Zwar Matthias meint es anders, aber das Mißverständnis liegt nahe. Es ist auch wirklich nicht hübsch, dem Gymnasium zuzumuten, daß es selber das Kernstück seines Betriebes preisgebe und durch etwas Nützlicheres ersetze. Es ist nicht wohlgetan, bei Erörterung der Gymnasialfrage den Begriff der humanen Bildung beiseite zu setzen und den Erwerb rein nützlicher Kenntnisse in den Vordergrund zu schieben. Doch halten wir uns an die Praxis! Auf jeder Schule, sie heiße wie sie wolle, nicht bloß auf dem Gymnasium sitzt heute eine Anzahl Schüler, die nicht lernen wollen oder schwer lernen können: hartes Holz mögen die wenigsten gern bohren. Den weichlichen, trägen, unbegabten Knaben, die sich mit Ach und Krach bis Untertertia hindurchgewürgt haben und nun gar noch Griechisch lernen sollen, möchte ich statt der griechischen nicht die englische Sprache und andern Ersatzunterricht als etwas für ihren Lebensberuf rein Nützliches empfehlen, sondern das Ackern, Hobeln, Schmieden oder sonst irgend ein ehrsames Handwerk. Wir Lehrer aber werden uns nimmermehr der Täuschung hingeben, daß wir bei der Neuerung Aussicht hätten, nur freiwillige, lernbegierige, wohlbefähigte Schüler in den griechischen Stunden zu haben, und daß die griechischen Studien um so fröhlicher emporblühen würden.

Darf ich mir übrigens die Frage erlauben, warum man gerade das Griechische am Gymnasium fakultativ macht? Etwa weil die meisten Menschen dies im Leben am wenigsten brauchen? Nun, wieviele „brauchen“ denn später im Leben die Mathematik und wieviele können in der Praxis ihres Berufes als Techniker, Industrielle u. s. w. gerade die Schulmathematik unmittelbar verwenden? Warum macht ihr die Mathematik nicht zum wahlfreien Fache? Responsum date! Silent . . . Man wagt es nicht. Denn die Mathematik gehört zu den Realien, und die dürfen beileibe nicht angetastet werden; nur die humanitatis studia d. h. hier die griechischen Studien sind vogelfrei. An den Realanstalten sind alle Fächer unersetzlich, da gibt es keine wahlfreien Fächer; diesen Vorzug genießt nur das humanistische Gymnasium. Macht doch einmal den Versuch mit der Mathematik als wahlfreiem Fache! Ihr werdet was erleben. Die meisten Schüler, auch die begabten, auch die realistisch und praktisch veranlagten werden sich drücken. Törichterweise, natürlich! Denn die unreifen Jungen können den wahren Nutzen vom augenblicklichen Vorteil noch nicht unterscheiden, sie verwechseln Bildung immer mit Kenntnissen; aber wir wissen es doch anders. Dieses ganze Prinzip des wahlfreien und des Ersatzunterrichtes ist falsch. Innerhalb eines wohldurchdachten Lehrplanes darf nichts in das Belieben der Lernenden gestellt sein; außerhalb der geschlossenen Lehrordnung haben sie Spielraum genug für Lieblingsbeschäftigungen. Wer lockert denn in einem festgefügten Bau auch nur einen Stein, und nun gar einen Grund- und Eckstein wie das Griechische im Gymnasium! Der englische Ersatzunterricht ist ein Fremdkörper im Organismus der humanistischen Schule und schädigt ihr innerstes Leben und gesundes Wachstum.

2. Wie sieht denn nun der Ersatzunterricht aus?

In dem Allerhöchsten Erlaß heißt es nur „überall neben dem griechischen Unterricht englischer Ersatzunterricht bis Untersekunda“. Die Lehrpläne und

1) Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts (1900) S. 273.

Lehrordnungen sprechen auf S. 7 auch nur von **englischem** Ersatzunterricht. Doch auf S. 3 heißt es: „Von dem in U III, O III und U II neben dem Griechischen gestatteten Ersatzunterrichte sind regelmäßig je 3 Stunden dem Englischen zuzuweisen; von den übrigen Stunden kommen in der Regel in U III und O III je 2 auf Französisch und je 1 auf Rechnen und Mathematik, dagegen in U II nur 1 auf Französisch und 2 auf Mathematik und Naturwissenschaften". Warum diese andere Bestimmung? Vielleicht, weil man doch den englischen Unterricht nicht als vollgiltigen Ersatz für den griechischen ansieht; sicher aber aus einem anderen Grunde: weil „bis auf weiteres" das Gymnasium bis U II einschl. zugleich als gemeinsamer „Unterbau" für alle drei neunklassigen höheren Schulen dienen soll. Wer zweifelt, der lese S. 7 der L. und L. nach und vergleiche dazu Begemann a. a. O. S. 612. Die Absolventen einer gymnasialen Untersekunda mit Ersatzunterricht sollen die Möglichkeit haben, in die Obersekunda eines Realgymnasiums und womöglich auch einer Oberrealschule, was freilich unmöglich, einzutreten. Daher die Teilung des Ersatzunterrichtes: halb Englisch, halb anderes; daher auch die wiederholten Hinweise auf den Lehrplan des Realgymnasiums als maßgebend für diese Halbgymnasiasten: bezüglich des Französischen S. 35, bez. des Englischen S. 39, bez. der Mathematik S. 53, bez. der Naturwissenschaften S. 61.

Es wird am besten sein, meine ich, wir machen uns eine kleine Tabelle, aus der sich mit einem Blick ersehen läßt, welchen Unterricht die Realgymnasiasten, die sogenannten und die wirklichen Gymnasiasten während der drei Jahre von U III bis U II genießen. Die Oberrealschule berücksichtigen wir nicht. Denn daß ein Schüler aus irgend einem Gymnasium von der Untersekunda in die Obersekunda einer Oberrealschule übertrete, halten wir für ausgeschlossen. Auch Begemann a. a. O. hat „erhebliche Bedenken" und hält es „fast" für ausgeschlossen.

U III – U II	Rel.	D.	Lat.	Frz.	Engl.	Gesch.	Erdk.	Math.	Nat.
I. Realgymnasium	6	9	14	12	9	6	5	15	8
II. Gymnasium mit Ersatz	6	7	23	12	9	6	3	13	7
III. Gymnasium ohne Ersatz	6	7	23	7	.	6	3	10	6

Aus dieser Uebersicht erhellt, wieweit das Gymnasium mit Ersatzunterricht dem Realgymnasium angenähert ist und wieweit es sich von dem Gymnasium ohne Ersatzunterricht entfernt. In der Religionslehre, im Französischen, im Englischen und in der Geschichte haben die Kategorieen I und II die gleiche Anzahl Stunden. Doch ist im Französischen die Gleichheit auch ziffernmäßig nur scheinbar. Denn die Gruppe I hat in Quarta 5, die Gruppe II 4 St. Die erste muß also bereits in Untertertia weiter sein als die zweite, die kaum nachkommen wird, auch wenn alle Knaben begabt und strebsam sind. Sicherlich nicht mitkommen werden die Neu-Ruppiner. Denn „unter den 97 Schülern, die von O. 1894 an vom Griechischen befreit wurden, waren kaum 10 leidlich begabt; allen andern wurde das Lernen schwer" (Begemann a. a. S. 616). Aber auch aus innern Gründen ist die Gleichheit nur scheinbar. Denn Gleiches auf Ungleiches übertragen gibt Ungleiches. Das ist eine alte Wahrheit. Und Realgymnasium und Gymnasium sind **nicht** gleich, wenn anders sie **eigenartige** Gewächse sind. Oder fängt die „Eigenart" erst mit Obersekunda an? **Paul Cauer** hat in seinen glänzend verteidigten Thesen (Pädagogische Sektion der Philologenversammlung zu Halle) und in dem etwas erweiterten begründenden

Vortrage (Neue Jahrb. 1903 S. 537—548) überzeugend nachgewiesen, wie die Eigenart der verschiedenen höheren Schulen auch in solchen Stücken zum Ausdruck kommt, die alle gemeinsam haben. Hier gilt doch wirklich das vielgebrauchte duo si faciunt idem, non est idem. Und wie steht es vollends mit der Gleichheit, wenn Stundenzahl und Lehrplan verschieden sind? Ich halte es für unmöglich oder nur ausnahmsweise für möglich — außergewöhnliche Menschen machen vieles möglich, fallen aber nicht unter die Regel —, daß die Schüler der Gruppe II in der Erdkunde, der Mathematik und den Naturwissenschaften denen der I. Gruppe gleichkommen. Begemann berichtet S. 616: Von den 23 Schülern, die das Ziel erreichten, „traten 3 O. 1901 und O. 1902 in die O II eines Realgymnasiums ein; 1 von ihnen ging wegen mangelnden Erfolges alsbald wieder ab und ins bürgerliche Leben über, 1 sitzt das zweite Jahr in der O II, und 1 versucht auf einem Mecklenburgischen Realgymnasium seit O. 1902 weiter zu kommen". Mit dem Anschluß an das Realgymnasium sieht es wirklich bedenklich aus. Darum braucht man das Gymnasium nicht mit Ersatzunterricht zu belasten.

Sehr übel aber ist es, daß durch diesen Eindringling der regelrechte Gang des Unterrichts im Gymnasium ernstlich gestört wird. Ein Blick auf die Tabelle zeigt, daß im Französischen, in der Mathematik und den Naturwissenschaften Gruppe II weiter sein muß als Gruppe III. Das soll sie auch nach den Intentionen der Unterrichtsverwaltung, die ausdrücklich vorschreibt, daß in dem Ersatzunterricht die Lehrpläne des Realgymnasiums maßgebend sind. Demzufolge werden die Jungen das einemal nach dem Lehrplan des Realgymnasiums, das anderemal nach dem des humanistischen Gymnasiums unterrichtet: ein großer Uebelstand für sie und besonders für den Lehrer, der nun nicht bloß dem Grade, sondern auch der Art nach die verschiedensten Elemente, eine buntscheckige Gesellschaft in der Klasse hat. Und wie stehts mit den Pseudogymnasiasten im Lateinischen, im Deutschen, in der Geschichte? Ich berufe mich auf Begemann als meinen Gewährsmann. Er hat die Erfahrung von 8—9 Jahren für sich, und er sagt S. 617: „Was zum Schluß die Wirkung betrifft, die die Befreiung eines Teiles der Schüler vom Griechischen und ihre Teilnahme am Ersatzunterricht auf den sonstigen Unterricht ausübten, so hat sich im allgemeinen bestätigt, was darüber schon die M.-V. vom 11. Oktober 1865 zutreffend bemerkt, daß nämlich bei der Einheit des Gymnasiallehrplanes, in welchem die griechische Sprache eine so bedeutsame Stellung einnimmt und zu seinen übrigen Teilen in so naher Beziehung steht, die vom Griechischen befreiten Schüler in der Regel auch im Lateinischen zurückbleiben und den Unterricht in den Lektionen, wo sie mit den Griechisch lernenden Schülern verbunden sind, erschweren. Das letztere trifft außer für Lateinisch insbesondere für Deutsch und Geschichte zu". Ich fürchte, Oskar Jäger hat mit seinem Verdikt ganz recht. Rationell wenigstens kann ich diese Einrichtung nicht finden. — Vom Griechischen schweigt Begemann. Aus seinen Mitteilungen läßt sich nicht ersehen, ob durch die gepriesene Entlastung der Unterricht wesentlich erleichtert worden ist und ob die Leistungen im Griechischen sich infolge davon merklich gehoben haben.

Indessen Begemann meint, die gerügten Uebelstände ließen sich ertragen und könnten durch geschickte Lehrer in ihrer Wirkung abgeschwächt werden. Nichts sei in der Welt vollkommen, und die Unterrichtsverwaltung müsse mit den gegebenen Verhältnissen und den vorhandenen Bedürfnissen rechnen. Gut. Fassen wir die Verhältnisse und Bedürfnisse ins Auge!

3. Selbstverständlich soll nur zu gunsten der Städte, in denen außer dem Gymnasium keine andere höhere Bildungsanstalt ist, das von uns bekämpfte Experiment gemacht werden. Nun wäre es allerdings nicht nötig, daß diese einzige Bildungsanstalt gerade ein Gymnasium ist; manchen Städten dürfte mit

einem Realgymnasium oder einer Realschule besser gedient sein. Aber wir müssen mit den bestehenden Verhältnissen rechnen und fragen deshalb: wie gehen und stehen die Dinge in einer solchen Gymnasialstadt?

Der Bildungstrieb ist groß, „Bildung lernen“ wollen sie alle; Schulkenntkenntnisse sind zu allen Dingen nütze, wer weiß, was aus dem Jungen noch einmal werden wird? Daher strömen denn jede Ostern aus allen Schichten der Bevölkerung Rekruten über Rekruten ins Gymnasium, darunter solche, die lieber von vornherein wegbleiben sollten, und andere von zweifelhafter Befähigung. Nun beginnt in Sexta der lateinische Unterricht, das Latein ist der beste Prüfstein für die Befähigung des Knaben. Kann einer Latein lernen und durchläuft er ohne Aufenthalt die Klassen bis Quarta, so kann er auch das Griechische von Untertertia ab lernen. Erlahmt die geistige Kraft und reicht die curta suppellex nur bis Untersekunda, nun, so geht der Jüngling mit dem Zeugnis der wissenschaftlichen Befähigung für den einjährig freiwilligen Dienst ab. Sein Griechisch wird ihm im bürgerlichen Leben wenig nützen, und seine Xenophonstudien wird er als künftiger Stratege kaum verwerten können; aber als geistige Gymnastik hat es innerhalb eines festgefügten Lehrgangs zur Disziplinierung des Geistes und Kraftentwickelung wohl einen Wert gehabt. Die dreimal drei englischen Stunden legen doch auch nur ein schwaches und schmales Fundament, auf dem sich nicht viel wird erbauen lassen; jedenfalls wird der erhoffte praktische Nutzen durch den Nachteil eines aus dem Rahmen fallenden Ersatzunterrichtes weit überwogen: ein unmethodisch zusammengestoppelter Unterricht, halb humanistisch und halb realistisch erteilt, hat keine erziehliche Kraft. Ich sehe nicht ein, weshalb wir den leidlich begabten und leistungsfähigen Schülern neben dem geraden und geebneten Wege zum Ziel noch einen holprigen Seitenweg zur Wahl stellen.

Aber die armen Jungen, denen das Lernen so schwer fällt und die doch absolut etwas lernen sollen! Denen kann nichts Besseres geraten werden, als daß sie spätestens aus Quarta abgehen, um nunmehr „etwas rein Nützliches“ zu lernen, das ihnen gemäß ist. Seien wir doch verständiger als die grausamen Eltern, die von einem Kinde verlangen, was es doch, oft beim besten Willen, nicht leisten kann. Wer auf dem Wege von Sexta bis an die Untertertia heran ein-, zwei- oder gar dreimal sitzen bleibt und nur mit Hängen und Würgen sich fortschiebt, der paßt nicht für eine höhere Schule, weder für eine humanistische noch für eine realistische. Es ist nicht wahr, daß eine Oberrealschule oder ein Realgymnasium leichter wären als ein Gymnasium. Anders sind sie, aber leichter nicht. Oberrealschule und Realgymnasium sind **keine** Fachschulen, sind **nicht** höhere Bildungsanstalten für den schwachbegabten Teil der deutschen Jugend. Viele Väter freilich, sobald sie das Wörtchen „Real“ hören, sind wie elektrisiert: „Da muß unser Junge hin, Mutter, da ist es leichter als auf dem entsetzlichen Gymnasium, da lernt er etwas Nützliches fürs Leben.“ Tun **wir** recht, sie in diesem Irrtum zu bestärken? Grenzt es nicht an Vorspiegelung falscher Tatsachen, wenn wir ihnen an der Scheide von Quarta und Tertia sagen oder zu verstehen geben: „Spart euern Kindern die Quälerei mit dem unnützigen Griechisch und laßt sie an dem Ersatzunterricht teilnehmen?“ Wir sollten ihnen nicht verschweigen, daß das Englische den Knaben auch nicht im Schlafe zufällt und daß die „Quälerei“ mit dem Lateinischen, der Mathematik u. s. w. bleibt oder erst recht anfängt.

Mein klassischer Zeuge Begemann sagt folgendes aus: „Von O. 1894 bis O. 1902 [so, denke ich, statt 1892] haben im ganzen 88 verschiedene Schüler am Ersatzunterricht teilgenommen. Davon sind 3 später noch zum Griechischen übergegangen, nachdem sie durch Privatunterricht das Versäumte nachgeholt hatten; 24 befinden sich noch [im Juni 1902] auf der Schule. Von den übrig bleibenden 61 Schülern sind 12 vor Abschluß der U II auf andere Schulen, 28 und

zwar 17 schon aus U III, 7 aus O III und 4 aus U II vor der Erreichung des Zieles in das bürgerliche Leben übergegangen; 23 erreichten das Ziel ... aber kein einziger ohne Zeitverlust." [1]) Wie groß der Zeitverlust war, erfahren wir nicht; am Ende hätten die 23 auch als Griechen mit demselben Zeitverlust das Ziel erreicht. Ebenso wenig wird uns gesagt, wie lange die 28, die das Rennen aufgaben, in den einzelnen Klassen oder im ganzen die Bank gedrückt haben. Und wie mag es den 12 auf andern Schulen (welchen?) ergangen sein? Jedenfalls scheint mir das Resultat kein glänzendes zu sein. Diese 40 hätten besser getan, aus Quarta abzugehen; sie konnten in den Tertien und der Untersekunda am Griechischen ebenso gut scheitern als am Ersatzunterricht, ja noch besser. Denn hier sollte es heißen: je kürzer, je lieber. Wozu diese schwachbegabten, sonst gewiß braven und zu andern guten Werken geschickten Knaben solange hinhalten mit der Lockspeise eines leichteren und nützlicheren Ersatzunterrichts? Ihnen wird damit nicht gedient, dem Gymnasium aber geschadet. Lag und liegt denn in Städten wie Neu-Ruppin wirklich ein Bedürfnis vor? Wieviele waren von den 88 oder 97 Stadtkinder, Bürgersöhne? Vermutlich war eine Anzahl Auswärtiger darunter, und auf diese brauchte das Gymnasium keine Rücksicht zu nehmen. Die konnten ihre geistige Nahrung anderswo suchen, und das Gymnasium kann sicherlich ohne sie bestehen. Doch ich enthalte mich des Urteils über das Bedürfnis, erlaube mir aber noch auf einen Uebelstand für Schule und Haus hinzuweisen. Begemann erzählt uns, daß 3 Schüler später noch zum Griechischen übergegangen seien. Das Umgekehrte scheint nicht vorgekommen zu sein, könnte aber doch und wird wohl auch vorkommen. Ist dies Hin und Her von der englischen auf die griechische Linie und umgekehrt nicht mit Verdrießlichkeiten und Mißhelligkeiten aller Art verknüpft? Stehen die Eltern, Direktor und Lehrer, die um Rat gefragt werden, nicht vor einer schweren Entscheidung, wenn es nach der Versetzung aus Quarta nun heißt: englische oder griechische Linie? Ich habe darüber vor Jahren in einer satura scholastica gehandelt (Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen 1889 S. 723 ff. 1897 S. 65 ff.) und will mich hier nicht wiederholen. Nur eins noch. Begemann ist kein blinder Verehrer des Ersatzunterrichts, wie er von den L. und L. vorgeschrieben wird. Er kennt die Mißstände wohl und würde seinerseits eine andere Verteilung der Ersatzstunden vorziehen (a. a. S. 618). Namentlich redet er einer Vermehrung der deutschen Stunden das Wort, in denen durch geeignete Lektüre von Poesie (u. a. von einer deutschen Odyssee), durch Geschichte, Mythologie, auch allgemeine Sprachkenntnis die Lücken der Nichtgriechen ergänzt werden könnten. Zu dem Worte „Sprachkenntnis" macht er die Anmerkung: „Das Buch von Hemme: W a s m u ß d e r G e b i l d e t e v o m G r i e c h i s c h e n w i s s e n? (Hannover 1900) legt den Gedanken nahe, über wichtige, dem Griechischen entstammende Fachausdrücke, die im Gymnasialunterricht vorkommen, im Ersatzunterricht auch die Nichtgriechen zu belehren. Griechisch lesen und schreiben lernen in Neu-Ruppin a l l e Schüler schon in IV an Eigennamen und Fremdwörtern". Liegt nicht auch d e r Gedanke nahe, es bei dem Griechisch, das jeder Gebildete wissen muß, überhaupt und überall bewenden zu lassen? Griechisch auf dem Gymnasium nach Hemme: das wäre doch unzweifelhaft ein Allerneuestes und Hochmodernes.

III.

Sie quälen uns fortwährend, die einen mit ihrer Liebe, die andern mit ihrem Haß. Gegen den Haß sind wir gewappnet, aber die Liebe erdrückt uns. Taucht irgendwo eine neue pädagogische Idee auf, gleich wird das Gymnasium

1) Nach der tabellarischen Uebersicht waren es nicht 88 sondern 97, und 12 + 28 + 23 sind nicht 61 sondern 63.

zur Versuchsanstalt; erblüht irgend eine Wissenschaft aufs neue, das Gymnasium muß sie sofort in Pflege nehmen, und ein neuer Kursus ist einzuschieben. Wir sollen zu vielerlei leisten und allen möglichen Zwecken dienen. Wann wird die Unterrichtsverwaltung uns endlich einen Lehrplan wiedergeben, der auf die Verwirklichung des dem Gymnasium immanenten Zweckes berechnet ist, der uns von dem πολυπραγμονεῖν befreit und unser ἔργον zu treiben ermöglicht? Seit den Ereignissen auf schulpolitischem Gebiet im Jahre 1900 war es doch angezeigt, eine reinliche Scheidung zwischen den drei höheren Schulen vorzunehmen und die Gattungen rein zu halten. Die hohe Behörde hat sich nicht dazu entschließen können, wie ein Blick auf die Lehrpläne und Lehraufgaben von 1901 zeigt. Der leidende Teil ist natürlich das Gymnasium, es muß für sein früheres Monopol hart genug büßen.

Da spukt wieder der Wahn von einem gemeinsamen „gymnasialen" Unterbau für alle drei Anstalten. Ein Mann wie Hermann Bonitz hat sich 1873 entschieden gegen den gemeinsamen Unterbau für Gymnasium und Realschule I. O. auch nur in den drei untersten Klassen ausgesprochen, weil ihm dadurch der Gesamterfolg des Gymnasialunterrichts gefährdet zu werden schien. Neun Jahre später mußte freilich der Geheimrat Bonitz die Maßregel durchführen, die der Direktor Bonitz bekämpft hatte. Seine Nachfolger glitten weiter abwärts auf der abschüssigen Bahn. Sie verminderten die Stundenzahl für die alten Sprachen abermals um ein bedeutendes, nahmen der alten Geschichte ein ganzes Jahr und schufen einen „gymnasialen Unterbau bis Untersekunda einschließlich". So steht der Bau noch heute „bis auf weiteres". Quousque tandem? Und das alles ohne Not und zwingende Gründe! Ich glaube das an einem Stück nachgewiesen zu haben und verweise im übrigen auf die Verhandlungen des Gymnasialvereins sowie auf Paul Cauers neueste von mir bereits gerühmten Kundgebungen.

Die Schulreform von 1892 zerschnitt das Gymnasium durch die „Abschlußprüfung" und verdarb dadurch den Lehrplan. Nun hat man den als unzweckmäßig erkannten Bau zwar wieder abgetragen, aber einiger Schutt ist geblieben und der Boden noch lange nicht gesäubert. Den Mathematikern ist ihr Recht geworden, den Vertretern der Altertumswissenschaft nicht. Der alten Geschichte fehlt nach wie vor das eine Jahr. Die Sorge um die schwarz-weißen Schnüre beherrscht die Schulverwaltung immer noch. In den neuesten Lehraufgaben für die Gymnasien heißt es unter Nr. 10 „Naturwissenschaften" S. 61 U II: „An solchen Anstalten, welche Ersatzunterricht für das Griechische eingerichtet haben oder bei denen in der Regel ein starker Abgang am Schluß der U II stattfindet, ist der Lehrstoff (für die erstgenannten Anstalten im Ersatzunterrichte) durch Behandlung einfacher Erscheinungen aus der Akustik und Optik zu ergänzen." Bei Cauer a. a. O. S. 539 lese ich, daß Zehme in der Monatsschrift 1902 S. 408—12 am Schluß der Untersekunda einen zusammenhängenden Ueberblick über die deutsche Literaturgeschichte fordert, offenbar zu Nutz und Frommen der lieben Einjährigen. Denen zuliebe ist nachweislich auch der geschichtliche Lehrstoff geordnet und verteilt worden. Früher war es anders. Ludwig Wiese pflegte den Klagen über das Berechtigungswesen entgegenzuhalten: „Wir bescheinigen dem jungen Menschen den Stand seiner Kenntnisse und die wissenschaftliche Reife, die er eben erlangt hat; warum nicht? Von einer besonderen Rücksichtnahme oder gar Erleichterungen durch den Stundenplan kann keine Rede sein. Welche Berechtigungen die Civil- und Militärbehörden an unseren Schein knüpfen wollen, steht ihrem Ermessen anheim." Auch Geheimrat Trosien äußerte sich in den Verhandlungen der Pädagogischen Sektion zu Halle (Oktober 1903) über die Cauerschen Thesen in dem Sinne, daß Lehrgang und Lernziel im Gymnasium durch die Erteilung des Einjährigenscheins nach Absolvierung der Unter-

sekunda nicht beeinflußt werden dürften, fügte aber hinzu, daß der Wunsch, dem oberen Kurs in der alten Geschichte wieder, wie früher, zwei Jahre zugeteilt zu sehen, gegenwärtig schwerlich werde verwirklicht werden können. Und auch Geheimrat Kruse meinte, daß so lange nicht wesentlich weniger Gymnasiasten nach Absolvierung der Untersekunda die Anstalt verließen, man nicht alte, sondern neuere Geschichte in dieser Klasse werden lehren müssen. Aufsätze in der ministeriellen preußischen Monatsschrift, die sich mit den Verhandlungen des Gymnasialvereins zu Bonn (Pfingsten 1901) beschäftigen, erblicken in dem genannten Wunsch sogar ein „hyperhumanistisches" Streben. Es scheint klar: so lange wir den Berechtigungsschein zum einjährigen Dienst mit der Reife für Obersekunda ausstellen, solange werden die Fesseln nicht gesprengt werden. Sehr begreiflich daher, daß Paul Cauer ein Radikalmittel vorschlägt und verlangt, daß in Vollanstalten, die etwas anderes seien als eine Verlängerung der entsprechenden sechsklassigen Schulen, das Recht zum einjährigen Militärdienst erst mit dem Reifezeugnis erworben werde. Soweit gehe ich nun zwar nicht, temporum ratione habita, obwohl ich ihm in der Sache recht gebe und wünschte, daß es mit der Zeit dahin käme. Ich will die Einjährigen gern erziehen und unterrichten, es sind gute Gesellen und brave Kerle darunter; aber essen und womöglich verdauen müssen sie, was im Haushalt eines echten Gymnasiums ihnen vorgesetzt wird; mit Ersatzunterricht und allerhand Surrogaten sie aufzupäppeln wünsche ich nicht.

Ein echtes Gymnasium — wie sieht das aus? Ueber diese Frage will ich hier keine Diskussion eröffnen. Aber man sollte zugeben, daß eine Schule mit dem notdürftigen Latein, mit einem einzigen Jahreskursus alter Geschichte in den oberen Klassen, mit fakultativem Griechisch und allerlei Ersatz- und Flickunterricht diesen Namen nicht recht verdient. Das Latein reicht ja zur Not aus: wir sind immer dankbar gewesen für die 7. Lateinstunde in den drei oberen Klassen und haben die 8. Stunde in Quarta und den beiden Tertien mit Freuden begrüßt. Eine 9. Stunde könnten unsere Sextaner und Quintaner ohne Ueberbürdung wohl noch ertragen; sie wäre sehr wünschenswert und wesentlich. Wir wären damit noch nicht einmal wieder auf dem Stand von 1882 (70 : 77). Doch lassen wir das und fragen: wie steht es mit dem Griechischen? Das obligatorische meine ich.

In der Sitzung des Gymnasialvereins zu Halle wurde im Anschluß an die von Uhlig aufgestellte und erläuterte Thesenreihe, deren Studium ich angelegentlich empfehle, eingehend über den Wert und die Bedeutung des griechischen Unterrichts verhandelt. Im Lauf der Debatte wurde geäußert, man könne mit dem Griechischen nach der Ordnung der neuen Lehrpläne zufrieden sein. Ich kann das gerade nicht sagen; denn ich vermisse recht schmerzlich einige Stunden, die uns früher zu Gebote standen. Vor 1882 hatten wir doch $7 \times 6 = 42$ Stunden, 1882 wich das Griechische in Quarta dem Französischen zu gunsten des gemeinsamen Unterbaues. Damit waren dem Baum die untern Wurzeln abgehauen, Bonitz selbst wird es schmerzlich bedauert haben. Als Schadenersatz erhielten wir je eine Stunde in den beiden Tertien und Sekunden mehr, so daß immerhin noch 40 zur Verfügung standen. 1892 wurden weiter 4 Stunden abgenagt, und seitdem haben wir 36. Wenn kein Gymnasialmann in der genannten Diskussion nach den geraubten 6 Stunden gefragt hat, so geschah es vermutlich, weil gegenwärtig keine Aussicht auf Wiedergewinnung vorhanden scheint. Aber den Verlust beklagen darf man doch wohl. Es ist immer angebracht, alte Rechte von Zeit zu Zeit geltend zu machen, damit sie nicht verjähren. Zwar an seinen alten Platz, nach Quarta, werden wir den griechischen Anfangsunterricht nicht wieder bringen; aber wäre es denn rein ein Ding der Unmöglichkeit, wenigstens

4 Stunden wiederzugewinnen, je eine in den beiden Tertien und Sekunden, von den Primen garnicht zu reden? Ich würde dem Griechischen, man erschrecke nicht, sogar eine obligatorische Turnspielstunde opfern. Hat das Griechische die hervorragende Bedeutung und den unschätzbaren Wert, den alle Humanisten ihm beilegen, dann gebührt ihm auch ein breiter Raum in der humanistischen Bildungsstätte. Man breche endlich mit der unglückseligen Neigung, dem Gymnasium, damit es allen genüge, alles aufzubürden; man mache Ernst mit dem befreienden Wort von der „Eigenart" unserer höheren Schulen: dann wird man auch dem Griechischen wieder gerecht werden. Männer wie Eduard von Hartmann und Helmholtz, der für das bewährteste Mittel zur Erwerbung der besten Geistesbildung das Studium der alten Sprachen hielt, haben schon vor Jahren gefordert, daß Lateinisch und Griechisch die Rollen tauschten. Ich bin glücklich, ihnen Ludwig von Sybel anreihen zu können, der neuerdings goldene Worte zur Gymnasialsache gesprochen hat. [1])

Sybel argumentiert so. „Worin besteht die Eigenart des Gymnasiums? Sein unterscheidender Lehrgegenstand ist das Griechische; alle andern Fächer lehrt auch das Realgymnasium, alle diese außer Latein lehrt auch die Oberrealschule. Welche Stellung gebührt demnach dem Griechischen im Lehrplan des Gymnasiums? . . . Das Latein besitzt eine geschichtlich gegebene Vorzugsstellung; lange Zeit war es im Abendland die Weltsprache, die Sprache der Wissenschaft und der Schule. Erst spät und nur zögernd, zaghaft dürfte man sagen, wurde das Griechische aufgenommen, entschiedener erst im neunzehnten Jahrhundert, zunächst noch in die zweite Stelle, hinter dem Latein. Die ihm zukommende Entwickelung in aufsteigender Linie muß es aber bis ans Ende durchlaufen, es muß in die erste Stelle vorrücken, das Latein muß in die bescheidenere Stelle zurücktreten, wie es dem inneren Werte der Schwestersprachen entspricht. Daß die antike Kultur wesentlich eine griechische war, daß der Menschheit die ästhetische und wissenschaftliche Kultur von den Griechen geschenkt und zum fortgesetzt zu mehrenden Erbe hinterlassen wurde, braucht nicht erst gesagt zu werden; bereits als ich vor bald vierzig Jahren studierte, war es für uns Philologen ausgemacht, daß dem Griechischen überall der Vortritt gebühre vor dem Lateinischen, als der Urschöpfung vor der Nachahmung, dem Meister vor den Epigonen. Die wärmsten Anwälte der Römerpoesie und der Römerkunst erkennen jene Sätze an. Trotzdem die Zurücksetzung im Gymnasium; statt ihn zu mehren, hat man den griechischen Unterricht gekürzt".

In dieses Bedauern stimme ich ein, den Argumenten wage ich nicht zu widersprechen. Die Studenten der klassischen Philologie tun gewiß gut daran, sich vor allem im griechischen Altertum heimisch zu machen. Aber auf dem Gymnasium wird in Rücksicht auf bestehende Verhältnisse und Bedürfnisse, aus pädagogischen und didaktischen Gründen das Lateinische den Vortritt behalten müssen. Wir werden uns kaum entschließen, mit dem Griechischen als der ersten fremden Sprache in Sexta zu beginnen, wie Sybel so anmutig empfiehlt. Könnten wir nur wie ehemals in Quarta damit anfangen! Auch darauf verzichten wir, und bescheiden, wie wir sind, begnügen wir uns mit einem Plus von 4 und im günstigsten Falle von 6 Stunden die Woche. Das könnte ohne Revolution gewährt werden, wenn man den Mut hätte. Revolution wollen wir Reaktionäre sowenig wie Sybel, der wohl weiß, daß Uebereilung in Schulfragen nie gut tut. Geistige Dinge wollen zart angefaßt sein. Darum kein gewaltsamer Eingriff, kein plötz-

1) Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache. Gewidmet der 12. Generalversammlung des Gymnasialvereins und der 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner von Ludwig von Sybel. Marburg 1903, Elwertsche Verlagsbuchhandlung. 64 S. 8.

licher Umschwung, auch keine Störung des Schulfriedens, wenn ein solcher besteht. Die Unruhstifter sind die Feinde der humanistischen Bildung, sind wider ihre Absicht die Ersatzunterrichtskünstler und Meister vom gemeinsamen Unterbau; wir verteidigen nur unsern schmalen Besitz gegen unliebsame Störungen und suchen das verlorene Terrain wiederzugewinnen. Sybel stellt seinerseits eine „akademische Frage zu bedächtiger Diskussion", für ihn handelt es sich lediglich um eine Auseinandersetzung zwischen den alten Sprachen selbst, „eine ganz innerliche Angelegenheit, die sonst niemanden berührt". Inzwischen findet sein Wort bei uns freudige Zustimmung, dieses Wort: „Das Gymnasium muß heute im Griechischen seine Daseinskraft bewähren".

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

Wie weit fand und findet Dispensation vom Griechischen in nicht-preußischen Gymnasien statt? Und was soll werden?

Wie immer man sich zu den Ansichten des Kollegen Begemann bezüglich der Dispensierung vom Griechischen stellen mag, seine historisch-statistische Darlegung verdient aufrichtigsten Dank, zumal der Stoff hierfür keineswegs so ganz leicht zu beschaffen war. Wenn der Verf. einleitend schreibt: „Es konnten im allgemeinen nur die preußischen Schulen berücksichtigt werden, weil nur für sie das nötige Material zugänglich war", so liegt hierin eine Aufforderung, dasselbe aus den Reglementen und Erfahrungen anderer Staaten zu ergänzen, eine Aufforderung, der der Unterzeichnete um so mehr glaubt nachkommen zu sollen, als er die Bedeutung des Gymnasialvereins zum großen Teil darin erblickt, daß in den Versammlungen seiner Mitglieder und in seiner Zeitschrift ein Austausch der Erfahrungen und Ansichten zwischen den Vertretern des humanistischen Schulunterrichts in verschiedenen Ländern stattfindet. Die im Folgenden gebrachten Beiträge zur Beantwortung der ersteren der obigen Fragen rufen hoffentlich weitere Mitteilungen hervor.

Der Lehrplan für die **badischen** Gymnasien vom Jahre 1837, der dem griechischen Unterricht in den beiden Tertien und den beiden Primen je 4, in den Sekunden je 5 Stunden zuwies, gestattete keinerlei Dispensation von demselben; ebensowenig war von einer solchen die Rede im modifizierten Lehrplan vom Jahre 1864, in dem die für das Griechische angesetzte Stundenzahl um je eine in jeder Klasse vermehrt wurde.

Erwägungen aber, ob Dispensation vom Griechischen in den Gymnasien stattfinden solle, haben zweimal im vorigen Jahrhundert stattgefunden. Ich teile hierüber mit, was in dem belehrenden Buch des früheren badischen Oberschulratsdirektors (jetzigen Präsidenten der Oberrechnungskammer) A. Joos über die „Mittelschulen im Großherzogtum Baden" S. 51 der 2. Auflage berichtet wird: „Schon auf dem Landtage von 1837 beschloß die zweite Kammer anläßlich der Diskussion des Unterrichtsbudgets den Wunsch zu Protokoll auszusprechen, daß diejenigen, welche die höhere Lycealklasse besuchen [gemeint muß die Prima sein], auf Verlangen von dem Griechischen dispensiert werden sollen. Nachdem sich der Oberstudienrat gegen eine solche Änderung des Lehrplans ausgesprochen hatte und darauf der Gegenstand ruhend geblieben war, kam später das Ministerium des Innern auf denselben zurück durch einen Auftrag vom 27. Januar 1843 an den Oberstudienrat, nach Einvernahme der Lehrerkonferenzen der Lyceen [= vollständigen Gymnasien] und Gymnasien [damals = Progymnasien] zu begutachten, ob es zu verordnen sei, daß die Teilnahme am Unterricht in der griechischen Sprache für alle Schüler mit Ausnahme jener, welche Philologie, und etwa auch jener, welche Theologie zu studieren beabsichtigen, ein freiwilliger sei? und in welcher Weise andere Lehrgegenstände an die Stelle des Unterrichts im Griechischen zu setzen seien? Der Oberstudienrat gab, in Übereinstimmung mit sämtlichen Lyceen und Gymnasien,

sein Gutachten mit allen gegen eine Stimme dahin ab, daß das bisherige Prinzip des gelehrten Schulunterrichts, beizubehalten sei; daß somit die beiden klassischen Sprachen den Hauptteil dieses Unterrichts bilden sollten und weder durch neuere Sprachen, noch weitere Ausdehnung des Unterrichts in den Naturwissenschaften zu ersetzen seien. Mit dieser Auffassung erklärte dann auch das Ministerium sich einverstanden."

Die Neuorganisation der badischen Gymnasien vom 1. Oktober 1869 brachte in § 1 und 2 der Landesherrlichen Verordnung die Sätze: „Die Gelehrtenschulen haben den Zweck, der männlichen Jugend die wissenschaftlichen Grundlagen höherer Bildung zu gewähren, dieselbe zum selbständigen Studium der Wissenschaften auf der Universität gründlich vorzubereiten und ihre religiös-sittliche Kraft zu entwickeln. — Diesem Zweck entspricht die Gelehrtenschule einerseits durch formale Bildung des Geistes, hauptsächlich mittelst sprachlicher und mathematischer Studien, andrerseits durch Einführung in das Geistesleben, namentlich der antiken Welt. In beiden Beziehungen bildet den Schwerpunkt der Gelehrtenschule das Studium des Lateinischen und des Griechischen und eine entsprechend umfangreiche Lektüre alt-klassischer Schriftsteller." Demgemäß konnte eine Dispensation vom griechischen Unterricht, dessen Bedeutung zugleich durch Vermehrung seiner Gesamtstundenzahl auf 36 erhöht wurde, eigentlich nicht in Frage kommen; doch ließ man sie ganz ausnahmsweise zu, nämlich für Schüler, welche mit dem Zeugnis für den Einjährigendienst abgehen wollten, wenn nicht am gleichen Ort eine zur Ausstellung solcher Zeugnisse berechtigte Anstalt ohne Griechisch existierte; auch mußte nach der Ministerialverordnung vom 2. Oktober 1869 § 27 die Genehmigung der Oberschulbehörde für jeden einzelnen Fall eingeholt werden, eine Bedingung, die in der jüngsten Schulordnung für die höheren Lehranstalten vom 8. März l. J. § 12 gleichfalls betont worden ist. Und eine Bekanntmachung des Oberschulrats vom 19. Dezember 1874 sprach aus, daß zwar Schülern an Gelehrtenschulen, die vom Griechischen dispensiert seien, unter bestimmten Voraussetzungen giltige Zeugnisse über die wissenschaftliche Qualifikation zum Einjährigendienst ausgestellt werden dürften, daß aber den Schülern dieser Anstalten eine Recht auf solche Befreiung nicht eingeräumt sei.

Eine wesentlich andere Frage ist natürlich die, wie an Mischanstalten verfahren werden soll. Sie wurde in der Landesherrlichen Verordnung vom Oktober 1869 so beantwortet: „Mit Gelehrtenschulen können Höhere Bürgerschulen [mit Lateinunterricht, muß man nach dem Folgenden hinzudenken] verbunden werden. Dabei gilt als Regel, daß der Unterricht in den fünf unteren Jahreskursen, mit Ausnahme des Griechischen, ein gemeinsamer ist, für diesen, beziehungsweise neben diesem Lehrgegenstand aber eine entsprechende Zahl von englischen und anderen Lektionen erteilt wird, durch welche die aus der Tertia der Gelehrtenschule abgehenden Schüler in den Stand gesetzt werden, in die Sekunda eines Realgymnasiums einzutreten"; eine Bestimmung, die 1893 durch Art. 8 der Landesh. Verordnung über die Organisation der Realmittelschulen in der Weise modifiziert wurde, daß es heißt: „Realprogymnasien können mit Gelehrtenschulen verbunden werden. Dabei gilt als Regel, daß der Unterricht ein gemeinsamer ist mit Ausnahme des Griechischen, an dessen Stelle für die nach dem Lehrplane der Realgymnasien sich weiter bildenden Schüler eine entsprechende Anzahl von Unterrichtsstunden in der englischen Sprache und anderen Lehrgegenständen tritt." [1])

Wie hat sich nun in Baden an den einzelnen Anstalten die Praxis hinsichtlich der Dispensation während der letzten Jahrzehnte gestaltet? Ich will, mit den Misch-

1) Die Verbindung eines vollständigen Realgymnasiums mit einem Gymnasium kommt in Baden nicht vor. — Selbständige Realgymnasien existieren bei uns erst seit 1868, und es waren bis 1884 nur zwei (in Karlsruhe und Mannheim), bis 1899 drei, es sind auch jetzt nur vier; ebenso haben wir nur vier selbständige Realprogymnasien, die als solche in den Jahren 1880, 1884, 1894, 1900 organisiert sind.

anstalten beginnend, mitteilen, was sich aus den Antworten ergibt, die mir von den Anstaltsleitern mit sehr dankenswerter Gefälligkeit auf meine Fragen gegeben worden sind.

Mit einem badischen Gymnasium, dem in Lörrach, ist ein siebenkursiges Realprogymnasium verbunden, dessen Schüler mit den Gymnasiasten in VI—IV durchweg vereinigt sind, und auch noch in III mit Ausnahme des Griechischen, für das sie 3 Stunden Englisch, 1 Deutsch, 1 Französisch, 1 Rechnen erhalten; in den Sekunden sind sie dann auch im Latein und in der Geschichte getrennt und empfangen statt des Griechischen und zum Ersatz für eine Verminderung der Lateinstunden 3 Stunden Englisch, 1 Deutsch, 1 Französisch, 1 Mathematik, 2 darstellende Geometrie. Von den Gymnasialschülern aber wird keiner vom Griechischen dispensiert.

Auch an dem siebenkursigen Durlacher Progymnasium, mit dem ein Realprogymnasium von gleicher Kursuszahl verbunden ist, sind alle Schüler von VI bis IV mit einander vereinigt. In den Tertien weicht die Durlacher Organisation von der Lörracher in einem Punkt ab, nämlich insofern die Realisten unter den Ersatzstunden für das Griechische keine deutsche Lektion haben, sondern allen deutschen Unterricht mit den Humanisten teilen. In den Sekunden ist die Abweichung größer: hier teilen die Realisten mit den Humanisten nicht bloß allen deutschen, sondern auch den geschichtlichen und den lateinischen Unterricht mit Ausnahme von zwei Lateinstunden, die den Realisten erlassen sind. Daß bei dieser Einrichtung die letzteren im Lateinunterricht für die Humanisten ein schweres Hemmnis sind, braucht nicht besonders versichert zu werden.

Eine Mischanstalt war auch die höhere Schule in Baden-Baden bis zur Ausgestaltung der 1892 dort gegründeten selbständigen Realschule. Dem Gymnasium war eine höhere Bürgerschule mit Latein angegliedert, in die von U. III ab ein Teil der Jungen eintrat, die nur den Berechtigungsschein erstrebten, und wo diese Englisch, zugleich etwas reichlicher als die Gymnasiasten Mathematik und Französisch lernten und wesentlich weniger Latein. In den Badener Gymnasialklassen aber haben Nichtgriechen ebensowenig nach, wie vor dem genannten Zeitpunkt existiert, abgesehen von sogenannten Gästen, einer Schülerspezies, die vor einigen Jahrzehnten in verschiedenen badischen Gymnasien nicht selten zu finden war, jetzt aber entschieden im Aussterben begriffen ist und über welche die jüngste Verordnung vom 8. März l. J. folgende beschränkende Bestimmungen enthält: „Junge Leute, die nicht Schüler der Anstalt werden wollen, können zum Unterricht in einzelnen Lehrgegenständen, wenn sie die erforderlichen Vorkenntnisse besitzen, auf Antrag des Anstaltsvorstandes durch die Oberschulbehörde in jederzeit widerruflicher Weise zugelassen werden. In die zwei obersten Jahrgänge von Vollanstalten mit neunjährigem Lehrgang dürfen solche Schüler nicht aufgenommen werden.“ 1)

Abgesehen von diesen „Gästen“ aber, die in den größeren Gymnasien des Landes jetzt ganz, in den kleineren aber fast ganz fehlen, lautet die Antwort auf die Frage, ob in badischen Gymnasien und Progymnasien während der letzten Jahrzehnte Schüler vom Griechischen dispensiert gewesen, durchweg verneinend, und besonders bemerkt zu werden verdient, daß dies auch für solche Gymnasien gilt, neben denen am gleichen Ort keine Realanstalt mit dem Recht der Entlassung zum einjährigen Dienst besteht, so für Lahr, Rastatt, Tauberbischofsheim, Wertheim; ferner daß an der ersten der eben genannten Schulen bis zum Anfang der 80er Jahre noch Befreiungen

---

1) Wesentlich verschieden von solchen, aber auch bisweilen Gäste genannt sind junge Leute, die von Anstalten mit teilweise anderem Lehrgang kommend nicht in allen Gegenständen reif zur Aufnahme in eine unserer Gymnasialklassen sind und dann mit Genehmigung der Oberschulbehörde zeitweise, bis sie sich nachgearbeitet, von einem Lehrfach dispensiert werden können. Gegen solche zeitweilige Dispensationen wird man billigerweise nie etwas einwenden.

vom Griechischen vorkamen und den Dispensierten Ersatzunterricht geboten wurde, daß beides aber seit dieser Zeit weggefallen ist. — Endlich mag erwähnt werden, daß der gegenwärtige Direktor der Karlsruher Höheren Mädchenschule mit Gymnasialabteilung mir schreibt, daß er nie eine Schülerin in dieser Abteilung vom Griechischen dispensieren würde.

Man kann wohl sagen, daß in Baden etwa während der letzten vier Jahrzehnte das Gefühl für die hohe Bedeutung des griechischen Unterrichts und der vollen, nicht bloß auf das Lateinische gegründeten humanistischen Bildung fortwährend an Ausdehnung und Intensität gewonnen hat, ein Fortschritt, der ein Verdienst von vielen Schulmännern, in erster Linie aber von Wendt ist, und von mehreren höheren Verwaltungsbeamten, doch vorzüglich von den Ministern Jolly und Nokk, und von einer Reihe hervorragender Universitätslehrer der klassischen Philologie. Wir dürfen aber nie vergessen, daß auch unser Großherzog allezeit in entschiedenster Weise sein Wort für die griechischen Schulstudien in die Wagschale gelegt hat, womit übereinstimmt, daß unser Erbgroßherzog und sein verstorbener Bruder sowie Prinz Max Griechisch durchaus in dem an den badischen Gymnasien üblichen Umfang gelernt haben. —

Unter den Nachrichten, die ich aus anderen Staaten erhielt, will ich voranstellen die von Kollegen Hirzel in Ulm über die **württembergischen** Verhältnisse empfangenen, die vielleicht deswegen von besonderem Interesse sind, weil der genannte Kollege sich auf der Straßburger Versammlung unseres Vereins besonders energisch gegen einen Ersatzunterricht für das Griechische in Gymnasien geäußert hat. Hat er es getan, weil ihm solcher Ersatz etwas ganz Ungewohntes, Unbegreifliches ist? Nein, sondern wegen der Erfahrungen, die man damit in Württemberg gemacht hat. Zwar, daß man an den kleinen Lateinschulen, die Württemberg in größerer Fülle als irgend ein anderer Staat Deutschlands besitzt, den Schülern freigestellt hat und freistellt, ob sie auch die Anfangsgründe des Griechischen lernen wollen, ist begreiflich, ja notwendig. Aber auch an württembergischen Gymnasien fand und findet diese Befreiung zum Nachteil des gesamten Unterrichtes statt. Bis 1872 war sie stark verbreitet. Seit Gründung des Stuttgarter Realgymnasiums und Einführung der neuen Reifeprüfungsordnung für die Gymnasien mit obligatorischem Griechisch kam sie selten, an vielen Gymnasien, z. B. in Ellwangen und Ulm, niemals vor, war aber gesetzlich nicht ausgeschlossen und war mit Ersatzunterricht verbunden, übrigens stets auf die mittleren Klassen (bis zur Einjährigenstufe) beschränkt. Neuerdings, d. h. seit 3—4 Jahren, nimmt die Dispensation vom Griechischen wieder mehr überhand in Verbindung mit Ersatzunterricht im Englischen, doch nur an solchen Gymnasien, die nicht am gleichen Ort ein Realgymnasium neben sich haben, und auch wieder auf die mittleren Klassen beschränkt. Man hält höheren Orts die Einrichtung für nötig, um einige schwach besuchte Gymnasien eher aufrecht erhalten zu können. In Stuttgart, Ulm, Heilbronn ist sie ausgeschlossen; keinen Gebrauch von ihr machen die überwiegend katholischen Gymnasien und das Tübinger; dagegen besteht sie in Hall, Cannstatt, Ludwigsburg, Eßlingen. —

Von besonderem Interesse dürfte auch sein, wie es mit der Dispensation in **Elsaß-Lothringen** steht, wo bekanntlich 1883 die Realgymnasien aufgehoben wurden und, wie in Österreich, nur latein-griechische und lateinlose höhere Schulen bestehen. Darüber schreibt mir nun Herr Ministerialrat Albrecht: „Am Lyceum in Straßburg waren im Schuljahr 1902/3 in U. III, O. III und U. II einige Schüler vom Griechischen entbunden und erhielten dafür 4 englische und 2 Rechen- bezw. Chemiestunden. — Am Gymnasium in Gebweiler sind ebenfalls einige Schüler der genannten drei Klassen vom Griechischen dispensiert. Ihr Ersatzunterricht besteht aus je 3 St. Englisch, 1 Chemie in den Tertien, 2 Chemie in U. II, 2 Deutsch in den Tertien, 1 Deutsch in U. II. — Am Gymnasium in Mülhausen waren 1902/3 nur einige Obertertianer dispensiert und erhielten dafür 4 St. Englisch und 2 St. geometrisches Zeichnen.

— An allen übrigen Gymnasien des Landes findet keine Dispensation statt, sondern wird schlecht und recht nach dem einfachen Plane des humanistischen Gymnasiums unterrichtet." —

Über **Bayern** schreibt mir Rektor Dr. Wecklein, Mitglied des Kgl. obersten Schulrats: „Bei uns giebt es keine Dispensation vom Griechischen: denn das kann man nicht dahin rechnen, daß an einigen kleineren Anstalten (Lateinschulen oder Progymnasien) mit der humanistischen Abteilung ein Realkurs verbunden ist und die einen Schüler dort im Lateinischen und Griechischen, die anderen statt dessen im Französischen und Englischen Unterricht erhalten, während der übrige Unterricht gemeinsam ist. [Wobei zu bedenken, daß das Französische für die Gymnasiasten in Bayern erst mit Untersekunda beginnt.] Wir lieben überhaupt die komplizierten Formen nicht. An Realgymnasien hier sollte nach dem Wunsch verschiedener Eltern fakultativer Unterricht im Griechischen eingeführt werden: wir sind nicht darauf eingegangen." —

Vom Königreich **Sachsen** erhalte ich durch Oberschulrat Dr. Wohlrab in Dresden die Nachricht: „An unseren Gymnasien gibt es keine Dispensationen vom Griechischen und keinen Ersatzunterricht. Die vielen Realschulen, die wir haben, entlasten uns von Schülern, die solche Erleichterung nötig hätten."

In **Österreich** steht die Sache nach den Mitteilungen, die mir gütigst Herr Hofrat Dr. Huemer in Wien und Herr Landesschulinspektor Dr. Loos in Linz zukommen ließen, folgendermaßen. Nur solche Schüler des Untergymnasiums (in dessen beiden oberen, unserer Tertia entsprechenden Klassen Griechisch gelehrt wird) können dispensiert werden, welche reversmäßig auf den Eintritt in das Obergymnasium verzichten. Ein Dispensgesuch dieses Inhalts berät zunächst die Lehrerkonferenz, sodann fällt der Landesschulrat die Entscheidung. In Wirklichkeit kommen solche Befreiungen sehr selten vor, in manchen Teilen Cisleithaniens sind sie ganz unbekannt. Herr Loos hatte in dem ihm unterstellten Bezirk (Oberösterreich und Salzburg) während der letzten fünf Jahre kaum fünfmal ein solches Gesuch zu behandeln. Ersatzunterricht erhalten die Dispensierten nicht. — In den während der letzten Jahre sehr stark verminderten österreichischen Realgymnasien, die mit den deutschen Realgymnasien eigentlich nur den Namen gemein haben (es sind vierklassige, den Untergymnasien bezüglich des Alters der Schüler gleichstehende Anstalten, in deren Lehrplanorganisation etwas Rücksicht auf Solche genommen ist, die später nicht in ein Obergymnasium, sondern in die oberen Realschulklassen eintreten wollen) — in den beiden oberen Klassen dieser Realgymnasien können die Schüler statt des Griechischen Französisch lernen, das bisher in keinem österreichischen Gymnasium obligatorisch ist, und erhalten außerdem noch Ersatzunterricht im Zeichnen. —

Darüber, wie weit das Griechische in **Ungarn** fakultativ ist und besucht wird, habe ich im Jahrg. 1893 unserer Zeitschrift S. 19fg. und Jahrg. 1894 S. 84 berichtet. In den von mir voriges Jahr besuchten siebenbürgischen Gymnasien augsburgischer Konfession habe ich Dispensation vom Griechischen nicht gefunden. —

Endlich mag bemerkt werden, daß am **Baseler** Gymnasium (neben dem nur eine lateinlose höhere Schule besteht) 1880 das Griechische wieder für alle Schüler obligatorisch gemacht worden ist, nachdem es eine Zeit lang Freifach gewesen war, und daß auch sonst in der Schweiz Gymnasien nicht fehlen, die Niemand von diesem Fach dispensieren, obgleich sie kein Realgymnasium neben sich haben. In **Zürich** allerdings, wo das 1874 gegründete Realgymnasium 1884 wieder einging, ist das Griechische fakultativ, aber die Sache ist hier nicht vom Übel, weil bei der starken Frequenz des Zürcher Gymnasiums und der großen Zahl der Griechischlernenden durchweg vom Beginn dieses Faches an neben einander ein griechischer und ein realgymnasialer Coetus bestehen, so daß man hier von der Vereinigung eines humanistischen und eines realistischen Gymnasiums unter demselben Dach reden kann.

Stellt man nun gegenüber dem gegenwärtigen Stand des Griechischen in unseren Gymnasien die Frage: Was soll werden? so leuchtet zunächst ein, daß jeder Schritt in der Richtung der Dispensation vom Griechischen oder gar seiner Fakultativerklärung ein Rückschritt schon in rein geschichtlichem Sinne des Wortes sein würde. Aber keineswegs bloß in geschichtlichem Sinn wäre er's. Die Einführung der allgemeinen Verpflichtung zum griechischen Unterricht an deutschen Gymnasien ist ein eminenter Fortschritt in ihrer Lehrplangestaltung gewesen. Daß diese Anschauung von den wissenschaftlich bedeutendsten Männern unserer Nation geteilt worden ist und wird, geht aus unzweideutigen Aussprüchen hervor. Man denke nur an die Worte Helmholtzens auf der Berliner Dezemberkonferenz und an die von Mommsen auf der Junikonferenz, die beide energisch betont haben, daß dem Griechischen im Gymnasialunterricht der Vorrang (wenn auch nicht der zeitliche) vor dem Lateinischen gebühre.

Dem gegenüber hat nur die Klage ein gewisses Recht, daß in einigen deutschen Staaten dem Bedürfnis nach realistischen Lehranstalten noch nicht genug getan, dagegen überreichlich für Gelegenheiten zum humanistischen Bildungsgang gesorgt ist. Auch Kollege Müller läßt dies gelten, was Aly einmal auf die ihm eigene drastische Weise in unserer Zeitschrift (1900, S. 143) ausgeführt hat. Um nun hier ein richtiges Verhältnis herzustellen, sind, so viel wir sehen, drei Wege und zwar neben einander gangbar.

Entweder könnte, was allerdings sicher nicht oft geschehen wird, eine bisher gymnasiale Anstalt den klassischen Unterricht völlig aus ihrem Lehrplan ausscheiden, so daß auch nicht Gelegenheit zum Erlernen des Lateinischen und Griechischen vonseiten der Schule gegeben würde. Oder wenn das Gymnasium stark frequentiert ist und eine ganze Reihe von Parallelcoeten besitzt, so wäre es wohl das Zweckmäßigste, der einen Coetenreihe den Charakter des griechisch-lateinischen Bildungsganges zu lassen, der anderen aber bei völliger Trennung von der ersteren den realgymnasialen oder Oberrealschulcharakter zu geben. Drittens endlich wäre es möglich (und dies wird wohl öfter Wirklichkeit werden), anstatt der Gymnasien Schulen herzustellen, in denen nur das Lateinische obligatorisch wäre oder besser auch dies nicht, wo aber für fakultativen griechischen oder lateinischen und griechischen Unterricht zu Nutz und Frommen einer Minderheit von Schülern gesorgt sein würde. Doch diese Anstalten müßten natürlich auch andere Benennungen erhalten, müßten Realgymnasien oder Oberrealschulen heißen. Denn ebenso wenig, wie eine Schule, wo das Latein nicht Pflichtfach ist, Realgymnasium genannt werden kann, ebenso wenig paßt für eine solche, wo das Griechische nicht für alle verbindlich ist, der Name Gymnasium. Seitdem neunjährige Realanstalten mit obligatorischem Latein existieren, ist das obligatorische Griechisch das Hauptcharakteristikum der Gymnasien.

Wo immer aber das Bedürfnis nach realistischer Schulbildung schon durch entsprechende Anstalten befriedigt ist, da bleiben, denken wir, die Gymnasien, was sie sind, Schulen, die allen Zöglingen die volle humanistische, die griechisch-lateinische Bildung geben.

Daß man auch in Preußen (abgesehen von den Fällen, wo an Stelle eines Gymnasiums eine realistische Schule tritt) die Gymnasien nicht ihres Charakters entkleiden wird, indem man das Griechische fakultativ macht, dafür bürgt doch Manches und Mancher.

Kollege Müller scheint zu fürchten, daß Adolf Matthias anders denkt und wirken wird. Ich halte mich an dessen letzte Äußerungen über Unterrichtsorganisation, die mir zu Gesicht gekommen, „die Pflege der Eigenart in unseren höheren Schulen" betitelt (im Aprilheft der Lohmeyerschen deutschen Monatsschrift), mit denen ich fast durchweg übereinstimme[1]) und in denen auch Direktor Müller viel finden wird, das

1) Allerdings durchaus nicht bezüglich der mit Anerkennung von Matthias S. 49

er freudig unterschreibt. Denn in der Konsequenz dessen, was hier auf den ersten Seiten gesagt ist, z. B. in dem Satz: „Das Gymnasium wird seine besondere Stärke aus dem Studium der klassischen Sprachen schöpfen und hier dem ewig jungen Alten seine Kräfte für die Beurteilung gegenwärtigen Lebens entnehmen", — in der Konsequenz dieser und anderer Worte des Verfassers scheint mir durchaus die Festhaltung des Griechischen als obligatorischen Fachs in den Gymnasien zu liegen. Wer die Eigenart einer Schulgattung stärken will, kann nicht die Wirkung desjenigen Stücks ihres Lehrplans irgendwie mindern wollen, auf das sich vor Allem die Eigenart gründet.

Besorgnisse sind von den Verfechtern der humanistischen Schulbildung auch bei Reinhardts Berufung ins preußische Ministerium geäußert worden. In Bezug auf Verpflichtung aller Gymnasiasten zum Griechischen aber sind sie jedenfalls grundlos. Wir haben nicht den mindesten Grund anzunehmen, daß R. jetzt anders denkt, als im Jahre 1892, wo er im Freien deutschen Hochstift den Vortrag über „die Umgestaltung des höheren Schulwesens" hielt und sich zu der Ansicht bekannte: „Mit dem Griechischen ist ein neuer Geist in unsere Schulen eingezogen, der dann den gesamten Unterricht durchdrungen hat. Alle früheren Schulen waren Fachschulen; man lernte Lateinisch und die Realien um der Notwendigkeit und des Nutzens willen. Das Griechische ist gewissermaßen das Palladium einer ästhetischen, einer allgemein menschlichen Erziehung in unseren Schulen." Ein fakultatives Palladium wäre ja wohl ein Unsinn, eine contradictio in adiecto. Und wenn ich bei meiner Überzeugung von dem schweren Schaden, der dem deutschen Schul- und Bildungswesen aus Verallgemeinerung der Reformschulorganisation erwachsen würde, bleibe und in ihr auch durch die Kasseler Verhandlungen befestigt worden bin, so möchte ich doch hier noch einen anderen Punkt hervorheben, wegen dessen nach meiner Meinung ein größerer Einfluß Reinhardts der humanistischen Schulbildung nicht zum Schaden, sondern zum Nutzen gereichen wird. Das ist seine bei der Leitung des Goethegymnasiums auch in die Praxis umgesetzte und zu unserer Freude von Matthias geteilte) Überzeugung, daß das für genaues und leidlich fertiges Verständnis der lateinischen und griechischen Autoren unbedingt notwendige Einleben in die klassischen Sprachen am besten durch Übung in ihrer Anwendung gelingt, und daß die oft gehörte Wendung von dem besseren Blühen der Lektüre bei Zurückdrängung jener Übungen eine Phrase ist, deren Nichtigkeit jeder anerkennen wird, der durch die Praxis beiderlei Verfahren (reichliche und bis zum Schluß des Gymnasialkurses fortgesetzte Anwendung solcher Übungen und andrerseits weitgehendes Beschränken und frühzeitiges Fallenlassen derselben) in der praktischen Wirkung während einer Reihe von Jahren kennen gelernt hat. Die Überzeugung Reinhardts ist aber um so wertvoller, als jene Phrase besonders beliebt bei nicht wenigen Vertretern der Reformschule ist.

Man sagt, daß unter den Ansichten hervorragender Gelehrter gegenwärtig im preußischen Unterrichtsministerium besonders v. Wilamowitzens Urteil hochgeschätzt werde, und das ist ja wohl wahrscheinlich. Gerade er aber denkt bei der Frage der Verpflichtung zum Griechischen entschieden positiv. Sind doch von ihm im Protokoll der Junikonferenz die Worte zu lesen: „Zu dem Vorschlage, das Englische gegen das Griechische wahlfrei zu machen, — eine Ungeheuerlichkeit! — möchte ich nur das eine sagen: es ist mir gewesen, als käme Jemand und wollte mir ein paar Ohrfeigen geben."

Und das Wichtigste, auch ein Wort des Kaisers ist doch wohl Bürgschaft dafür, daß es in Preußen zu dem Fehltritt einer Fakultativerklärung des Griechischen nicht kommen kann, der die dortigen Gymnasien wenn nicht von allen, doch sicher von den meisten anderen in Deutschland sondern und auf ein anderes Niveau versetzen würde.

---

erwähnten neuen Einrichtung an den schwedischen Gymnasien, über die ich ebenso ungünstig denke, wie über die anderen dortigen Neuerungen, von denen Rektor Sahlin in Falun im vorigen Jahrgang unserer Zeitschrift S. 44—49 Mitteilung gemacht hat.

Das Wort über die Scheidung der höheren Schulen in griechisch-lateinische und solche ohne Griechisch und Latein, das aus dem Kaiserlichen Munde am ersten Tage der Berliner Dezemberkonferenz gehört wurde und gedruckt vorliegt, enthält ja doch ohne jede Frage die Überzeugung von der engen Zusammengehörigkeit der griechischen und lateinischen Schulstudien: wenn jenem Worte gegenüber am letzten Tage der Konferenz auf die Organisation des Kadettenkorps hingewiesen wurde, so begegnete der Kaiser diesem Einwand mit der Bemerkung, daß die Kadettenerziehung etwas ganz Eigenartiges sei, d. h. etwas, das mit der Vorbereitung auf akademische Studien nicht zu parallelisieren ist. Falls aber Jemand meinen sollte, daß der Kaiser die bezeichnete Überzeugung nicht mehr hege, genügt es darauf hinzuweisen, daß die beiden Kaiserlichen Prinzen, deren Schulbildung in Ploen zu Ende geführt wird, auch griechischen Unterricht empfangen, obgleich die an sie gestellten Anforderungen doch gewiß in mancher Beziehung den Kreis der obligatorischen Leistungen unserer Gymnasiasten überschreiten.

Nach alle dem denken wir in der „griechischen Frage" wesentlich optimistischer als Kollege Müller, obgleich wir die Richtigkeit der Worte, welche Freund Jäger bei Eröffnung der Marburger Versammlung gesprochen hat, keinesweg bestreiten.

G. Uhlig.

W. Münch, Zukunftspädagogik. Utopien, Ideale, Möglichkeiten. Berlin, G. Reimer. 1904. 8°. 269 S.

W. Münch, Aus Welt und Schule. Neue Aufsätze. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung. 1904. 8°. 276 S.

Die zweite dieser Schriften enthält eine Anzahl von Aufsätzen, die in verschiedenen Zeitschriften erschienen und sämtlich, wie sich bei Münch von selbst versteht, würdig sind aus dem rasch vorüberfließenden Strom der Tagesliteratur herausgefischt und denkenden Lesern zu weiterem ernstem Nach- und Mitdenken dargeboten zu werden. Sie sind alle in hohem Grade anregend in dem Sinne, daß sie einladen und anleiten, Erscheinungen, an denen wir achtlos vorübergehen, tiefer zu erfassen: Psychologie der Großstadt, die Gebildeten und das Volk, Nationen und Personen, Sprache und Religion u. s. w., sie führen weit unter die Oberfläche und sind schon als ein Schutzmittel gegen die in unseren Tagen Viele bedrohende und Vielen schon verderblich gewordene Gefahr, daß uns Alles zur Oberfläche wird, willkommen zu heißen; andere haben eine unmittelbarere Beziehung zum Berufsfeld des Verfassers, der Schule, wie Nr. 7 Goethe in der deutschen Schule aus dem Goethejahrbuch und Nr. 8 Shakespearelektüre auf deutschen Schulen aus dem Shakespeare-Jahrbuch. Einen Auszug aus diesen Aufsätzen zu geben ist bei ihrem Reichtum an Inhalt und der Eigentümlichkeit und den Vorzügen der Form, die M. seinen Gedanken zu geben weiß, kaum möglich: auch das oft Gesagte gewinnt durch die Art der Behandlung einen neuen Reiz oder entfaltet, richtiger gesagt, eine neue Kraft und selbst, wo wir versucht wären mit dem Verfasser zu rechten, weil er Verkehrtheiten eingehend widerlegt, die unseres Erachtens nicht erst widerlegt zu werden brauchen, wie etwa den Gedanken, Faust oder Hamlet auf unseren Mittelschulen zu lesen, werden wir entschädigt durch die feinen und überaus glücklich geformten Urteile und Bemerkungen über die Stücke selbst.

Das andere Werk zerfällt in zwei Teile. Der 154 Seiten umfassende „Literarische Umblick" gibt eine vortreffliche Uebersicht über die in den letzten Jahrzehnten aufgetauchten Versuche schwedischer, englischer, französischer, deutscher Schriftsteller oder Schriftstellerinnen, der Welt eine radikale Umgestaltung der Erziehung der Jugend der höheren Stände als dringendste Notwendigkeit anzuempfehlen. In der nicht leichten Kunst fremde Gedankengänge in Kürze

wiederzugeben, der Kunst literarischen Protokollierens möchten wir sagen, wird Münch wenige seines Gleichen haben, und wenn wir bei einzelnen der besprochenen Schriften wie etwa bei 7 und 13 (Göring und Döring) uns des Eindrucks nicht erwehren können, daß sie einer so eingehenden Würdigung gar nicht wert sind, so müssen wir doch dem Verfasser sehr dankbar sein, daß er uns in solcher Kürze und mit solcher Klarheit über Bestrebungen unterrichtet, die wir im Einzelnen zu studieren keine Zeit haben, die dies auch zu einem großen Teil nicht lohnen würden, an denen wir aber in unserem demokratischen Zeitalter nicht mit der Gleichgiltigkeit des pädagogischen Pharisäertums vorüber gehen dürfen: schon deswegen nicht, weil die meisten dieser Weltverbesserungsprojekte an einer weitverbreiteten, allerdings sehr seichten, aber darum nicht wirkungslosen Strömung im Publikum einen Verbündeten finden, welcher der ernsthaften und nicht utopischen Arbeit an der Verbesserung unserer Jugenderziehung gefährlich werden kann. Und wer am Wege baut, wie Alles im 20. Jahrhundert und namentlich wir Männer der Schule, kann doch auch aus der mehr oder weniger dilettantischen Kritik der Vorübergehenden nicht wenig lernen.

Von noch größerem Wert, wie natürlich, ist der zweite Teil „Praktische Ausblicke“ S. 154—269. Er gibt Münchs eigene Gedanken in 12 Abschnitten: Allgemeine Kennzeichnung und Stellungnahme, das Recht der Selbstentfaltung, die Bedeutung der Lebenssphäre, Wandlung unseres Bildungsideals, Verhältnis von Inhalt und Form, der intellektualistische Charakter unseres Bildungsideals, der universalistische, der transcendentale Charakter unseres Bildungsideals, die Zukunft des Humanismus, die Stellung der Kunst im künftigen Erziehungsplan, weibliche Bildung, Lehrerbildung, Universitätserziehung, Aufgaben der Schulverwaltung, Zeitbedingungen — und diese Aufschriften, verbunden mit dem Namen des Verfassers, weisen uns schon darauf hin, daß hier reichlicher Gewinn an fruchtbaren Gedanken und eine Kritik zu finden ist, die maßvoll abwägend, immer anregend, unsere eigene Ideenwelt in frischere Bewegung zu setzen angetan ist. Hier freuen wir uns auch der kräftigen Zornesworte über die „falsche Schulmeisterei“, die im deutschen Unterricht „noch vielfach unsere edelsten Dichtungen der Jugend auf Lebenszeit verleidet“ S. 230 und die noch lange nicht ausgestorben ist, und mehr noch über das, was Münch über die Zukunft des Humanismus sagt S. 220. „Daß die Gesamtheit der Gebildeten zu den altsprachlichen Studien noch wieder die gleiche innere Stellung gewinnen werde, wie sie dieselbe ehedem besaß, ist um so weniger zu erwarten, als ganz andere Sachgebiete sie so mächtig und dringlich in Anspruch nehmen. Aber damit ist nicht gesagt, daß nicht ein ferneres und ein neues Leben diesem schönen alten Studiengebiet vorbehalten sein könne! Das Gegenteil dürfte sich als wahr erweisen.“ Das ist auch unsere Meinung.

Bonn. O. Jäger.

Hermann Köchly. Ein Bild seines Lebens und seiner Persönlichkeit von **Ernst Böckel.** Mit einem Portrait. Heidelberg, Carl Winters Universitätsbuchhandlung. VII 426 S. 10 Mk.

Als im vorigen Jahr zur Zentenarfeier der Erneuerung der Heidelberger Universität durch Karl Friedrich in zwei stattlichen Bänden die viel Neues bringende und fesselnde Schilderung der Wirksamkeit von Heidelberger Professoren aus dem 19. Jahrhundert, ein Werk ihrer Nachfahren auf den Lehrstühlen der Ruperto-Carola, erschien, da wurde mancher vermißt, von dem man gerne Einiges gehört hätte, und Fritz Schöll, der die einleitenden Worte verfaßt hat, wies selbst auf einige Lücken hin. Gerade die klassische Philologie war nicht vertreten, abgesehen von O. Crusius' höchst dankenswerten Mitteilungen aus einem Brief-

wechsel zwischen August Böckh und dem badischen Minister Sigmund von Reizenstein, die einen ungeahnten Einblick eröffnete in die verständnisvolle, über die Grenzen eines Laieninteresses weit emporragende Teilnahme des bedeutenden Staatsmannes an den Meisterleistungen und Kontroversen des großen Altertumsforschers, den Baden stolz zu seinen Landeskindern zählt. Crusius hatte Weiteres für das Sammelwerk versprochen, wurde aber an der Erfüllung durch seine Uebersiedelung nach München verhindert; und einen Vorwurf gegen ihn zu erheben wäre um so weniger am Platz, als er durch das von ihm geschaffene Lebens- und Arbeitsbild Erwin Rohdes eine der vornehmsten und weitwirkendsten Zierden der Heidelberger Hochschule so wahrheitsgetreu geschildert hat, wie das von nicht vielen Gelehrtenbiographien gerühmt werden kann. Eine besonders empfindliche Lücke aber in der Festschrift ist jetzt durch das Werk über H. Köchly von dem gegenwärtigen Direktor des Heidelberger Gymnasiums ausgefüllt, einem Mann, der durch seine engen persönlichen Beziehungen zu dem Geschilderten, die nie erkaltende Verehrung für seinen einstigen Lehrer, durch reichlich, ja überreichlich ihm zu Gebote stehende Briefe und durch ein nicht genug anzuerkennendes Geschick, aus der Fülle des Materials das zur Mitteilung Geeignetste auszuwählen und anschaulich zu gestalten, in hohem Grade, ja wie niemand anders, zur Lösung der schwierigen Aufgabe befähigt war, die er übernommen hatte.

„Köchly ist in der ersten Zeit nach seinem Tode in unverdienter Weise vergessen gewesen," heißt es in der Vorrede, der Wahrheit gemäß, wenn man über den Kreis seiner Schüler hinausblickt, in dem sein Andenken festgegründet ist; und doch ist er ein Mann gewesen, der nach den verschiedensten Seiten folgenreiche Anregungen gegeben hat, dessen Wirken sich in keiner Periode seines Lebens auf die Gelehrtenstube und das Katheder beschränkte. „Eine breitere und eingehendere Geschichte und Kritik" der philologischen Schriftstellerei Köchlys hat Böckel ausgeschlossen und hat damit, glauben wir, recht getan, nicht wegen des von ihm angeführten Grundes, weil er dazu nicht kompetent gewesen wäre, aber weil die genauere, kritisierende Behandlung von Köchlys Ansichten und Leistungen auf dem Felde der Homerkritik, des griechischen Kriegswesens und auf anderen Gebieten der Altertumswissenschaft das Buch notwendigerweise um viele Seiten erweitert haben würde, die nicht in gleicher Weise die Aufmerksamkeit eines größeren Leserkreises hätten beanspruchen können. Mit anschaulichster Ausführlichkeit dagegen wird uns der Lehrer, der Humanist, der pädagogische Reformator und der Politiker Köchly vor Augen geführt, und in allen vier Beziehungen erscheint er uns als eine Persönlichkeit, deren Eigenart und Wirksamkeit auch jetzt noch, wo er seit fast dreißig Jahren ruht, von allen kennen gelernt zu werden verdient, die Interesse für die Fragen der höheren Schulbildung besitzen, von allen auch, die ihre Vorstellung von den politischen Kämpfen, durch die Deutschland in der Mitte des verflossenen Jahrhunderts hindurchgegangen ist, zu vervollständigen und zu klären streben.

Wenn K. als philologischer Schriftsteller nicht all das geleistet hat, wozu seine tiefgegründete sprachliche und sachliche Gelehrsamkeit, sein philologischer Scharfsinn und sein ästhetischer Feinsinn, wie seine glänzende Darstellungsgabe ihn befähigten, so lag der Grund in der eifrigen Hingabe an die anderen Aufgaben, die ihm durch Amt und Leben gestellt wurden. Schmerzlich zu beklagen ist vor allem, daß der lange von ihm gehegte, im Böckel'schen Buch mehrfach berührte Plan einer für alle Freunde des klassischen Altertums berechneten griechischen Literaturgeschichte nicht zur Ausführung gekommen ist; aus seinen „akademischen Vorträgen und Reden", deren erster Band 1859 in Zürich und deren zweiter nach seinem Tode 1882 (durch Karl Bartsch und Böckel besorgt) in Heidelberg erschien, erhellt klar, in wie packender und verlebendigender Weise

durch das projektierte Werk die großen Erscheinungen der hellenischen Literatur Jedermann nahe gebracht worden wären. Doch gegenüber dem, was K. tatsächlich schriftstellerisch geleistet, gebührt sich keine Klage. Die von Böckel in den verschiedenen Abschnitten der Biographie darüber gegebene Ueberschau, die er mit kurzer Charakterisierung und interessanten Mitteilungen aus dem an die Veröffentlichungen geknüpften Briefwechsel verbunden hat, zeigt Jedem, der es nicht wußte, welch wesentliche Förderungen die Wissenschaft K. auf recht verschiedenen Gebieten der Philologie verdankt. Von besonderer Bedeutung sind unter den mitgeteilten Briefen die Aeußerungen bewundernder Anerkennung von K. Lehrs über Köchlys kritische Arbeiten auf dem Felde der späteren griechischen Epik, auf dem der große Königsberger Philolog der sachkundigste Beurteiler war (s. S. 151 ff.). Als eine die philologischen Studien Köchlys speziell auszeichnende Eigenschaft möchten wir das Streben bezeichnen, von scharfer Interpretation des Buchstabens in der literarischen Ueberlieferung ausgehend, überall zu völlig klarer, lebensvoller Anschauung der Personen und Zustände vorzudringen.

Der Lehrer wird alle Zeit am besten von der Mehrheit seiner Schüler beurteilt werden, und nicht bloß die Mehrheit, sondern wir möchten meinen, die Allheit von Köchlys Schülern trat und tritt für ihn ein. Auch der sächsische Gymnasiallehrer Köchly hatte die Liebe seiner Zöglinge, wie denn bei einer Abschiedsfeier für den aus Heidelberg scheidenden Treitschke dieser ehemalige Kreuzschüler Zeugnis für seinen griechischen Präzeptor ablegte. Enthusiastische Aeußerungen über ihren Lehrer an der Züricher Hochschule aber haben wir häufig aus dem Munde schweizerischer Männer vernommen. Wie hoch K. endlich von seinen badischen Schülern gehalten wurde und wird, erhellt in überzeugendster Weise aus dem vorliegenden Buch.

Was ihn befähigte, so intensiv als Dozent zu wirken, war vor allem seine Herzenswärme für die seiner Führung sich anvertrauenden jungen Männer und für die Sachen und Ideen, welche er auf dem Katheder vertrat. Er reihte sich nach seiner Begeisterung für die Großheit des klassischen Altertums, nach seinem Bestreben und seiner Fähigkeit, es im Geiste der Zeitgenossen wieder aufleben zu lassen und für die Gegenwart fruchtbar zu machen, den Humanisten der Renaissance an. Dabei war er weit entfernt von kritikloser Bewunderung alles Antiken; er hatte neben Sympathien auch Antipathien gegen einzelne Autoren, die zumteil mit seinen politischen Anschauungen zusammenhingen. So warm er für Demosthenes fühlte, so kühl stand er zu dem aristokratisch gesinnten Platon. Er erkannte die Schwächen der althellenischen und der altrömischen Kultur nicht minder als ihre Vorzüge. Daß aber im Ganzen die Versenkung in jene kraftvolle, alle Folgezeit tief beeinflussende Jugendzeit der zivilisierten Menschheit dem Schöpfen aus einem Brunnen zu vergleichen sei, der die Kraft habe zu verjüngen, und daß sie zugleich fähig mache, unzählige Erscheinungen der Jetztzeit besser zu verstehen, und vor der beliebten Ueberschätzung unserer Kulturfortschritte schütze, das hat wohl Niemand eindringlicher als K. in unserer Zeit ausgesprochen, und man muß es seinem Biographen danken, daß er von seines Lehrers Aeußerungen solches Inhalts so reichlich Mitteilung gemacht hat (vor allem S. 249 ff.).

Zu der inneren Wärme trat bei K. die Beherrschung der Form. Auch das beweisen glänzend die „Reden und Vorträge", die sämtlich frei gehalten und zum großen Teil nach stenographischer Niederschrift veröffentlicht sind. Aber noch frappanter trat Köchlys Redegewandtheit in den extemporierten Reden und Ansprachen bei öffentlichen Gelegenheiten oder privaten Symposien und in Debatten hervor. Der Vortrag war dabei äußerst lebendig und meist ausgeprägt pathetisch; einmal hat diese Art zu einem spaßhaften Mißverständnis Anlaß gegeben: als K. bei dem 50jährigen Doktorjubiläum von Bähr dessen erste größere lite-

rarische Leistung, die Sammlung der Bruchstücke aus den Werken des Ktesias, als Wiedererweckung eines Toten mit den Worten „Ktesias lebt seitdem wieder! er lebt!" bezeichnete, da fiel die Musik mit einem Tusch ein. Auch in Zwiegesprächen hatte K.'s Rede, sobald er auf ernste Dinge kam, pathetischen Charakter. Aber dieses Pathos hatte nichts gemein mit der rhetorischen Manier, die er selbst oft geißelte; es kam stets ex pectore und war nie mit trivialen Gedanken verbunden. Und auch über das iocosum genus dicendi verfügte er mit Meisterschaft. Dabei lieferte ihm, mochte er scherzen oder donnern, sein Gedächtnis eine Fülle treffender Zitate aus moderner wie antiker Literatur. Und vergessen wir nicht, daß K. in seiner Beredtsamkeit ein Amphidexios war, daß er das Latein so gewandt sprach und schrieb wie seine Muttersprache, ein zugleich elegantes und charakteristisches Latein, dem man bei jedem Satz anhörte, wie es ihm aus der Seele quoll, und daß er manche Collegia in Heidelberg lateinisch gelesen hat. Vergessen wir endlich nicht, daß zur Wirkung seiner Vorlesungen und Vorträge nicht wenig sein schönes, volltönendes Organ beitrug, daß ihn lateinische und griechische Verse rezitieren zu hören auch deswegen ein Genuß war, nicht bloß wegen der fein nuancierenden logischen Betonung und wegen der bald anmutigen, bald energischen Art, wie er den Rhythmus zu Gehör brachte.

Von ganz besonderem, noch heute fortdauerndem Interesse aber ist der pädagogische Reformator Köchly, obwohl er nicht zu allen Zeiten die gleichen Ansichten gehegt und ausgesprochen hat. Ja, gerade seine Meinungswandlungen und ihre Motive verdienen die Beachtung aller, die sich um die Gestaltung unseres höheren Schulwesens bemühen. Wenn der Ansichtswechsel ihm mehrfach zum Vorwurf gemacht ist, so gehört darauf m. E. die Antwort, die ich mir schon in einem kurzen Nachruf zu geben erlaubt habe: manche Fragen des höheren Schulwesens sind so schwierig und verwickelt, daß wer hinsichtlich keiner derselben seine Meinung jemals geändert, wohl niemals wirklich eigene Ansichten über sie gehabt hat. Jedenfalls ist es sehr zu billigen, daß Böckel die reformatorischen Bestrebungen Köchlys in Sachsen, der Schweiz und Baden in ausführlichster Weise dargestellt hat. Auch wir wollen auf diesen Punkt wegen seiner Wichtigkeit näher eingehen.

Für die sächsische Periode der Entwicklung von K.'s Anschauungen liegen als Quellen vor seine Broschüren „Ueber das Prinzip des Gymnasialunterrichts der Gegenwart und dessen Anwendung auf die Behandlung der griechischen und römischen Schriftsteller" (1845) und „Zur Gymnasialreform. Theoretisches und Praktisches" (1846) und die beiden Bände von 185 und 268 Seiten, die 1847 und 48 erschienen unter dem Titel „Vermischte Blätter zur Gymnasialreform. Eigenes und Fremdes." Besonders die letzte Veröffentlichung ist gegenwärtig noch fast in demselben Grade, wie vor mehr als einem halben Jahrhundert lesenswert, weil hier fast alle Forderungen, die heute meist als neue Ideen unserer Reformer angesehen werden, zum großen Teil als von K. verfochtene Meinungen auftreten, so die Behauptungen, daß die künftigen Mediziner auf die Realschule gehören, daß in dem Lehrplan der Gymnasien den modernen Unterrichtsfächern, besonders den Naturwissenschaften ein weit größerer Raum, als üblich, zuzuweisen sei, daß aus dem klassischen Unterricht der lateinische Aufsatz und das Lateinsprechen gestrichen und der Hauptton im Latein wie im Griechischen auf eine umfangreiche Lektüre gelegt werden müsse. Ein erheblicher Unterschied zwischen der Köchlyschen Begründung dieser und anderer reformatorischer Sätze und dem, was während der letzten Jahrzehnte in dieser Richtung produziert worden, ist nur der, daß seine Erörterungen sich durch viel Geist und vollendete Form auszeichnen, was Niemand ernstlich von den neueren Elaboraten solches Inhalts behaupten kann. Uebrigens hatte K. sein Schwert nach zwei Seiten zu schwingen. In dem von ihm 1846 gegründeten „Dresdener Gymna-

sialverein", der aus Mitgliedern der verschiedensten Stände, aber zum geringsten Teil aus Gymnasiallehrern bestand, und über dessen Verhandlungen in den „Blättern zur Gymnasialreform" mit wörtlicher Genauigkeit Bericht erstattet ist, hatte er sich gegenüber einer Anzahl ganz radikaler Elemente zu wehren, die nicht eine Reform, sondern eine Revolution anstrebten, die altklassischen Studien ganz bei Seite schieben und an ihre Stelle die Naturwissenschaften setzen wollten.

Zugleich ist für alle Zeit belehrend und ergötzlich in den genannten Verhandlungen zu lesen, in welcher Weise für die verschiedensten lehrbaren Gegenstände die Forderung möglichst umfangreicher Berücksichtigung und unbedingter Obligation in dem neuzuschaffenden Gymnasium gestellt wurde, wie denn z. B. der Vertreter der Stenographie deduzierte: Sprache und Schrift seien eigentlich nicht Selbstzweck im Unterricht, sondern nur Mittel zu dem Zweck der Geistes- und Herzensbildung; je vollkommener aber ein Mittel, desto vollkommener werde der Zweck erreicht; also werde auch, je vollkommener die Schriftart, desto mehr für die Menschenbildung geleistet; die stenographische Schrift aber, insbesondere die Gabelsbergersche, sei in mehrfacher Beziehung vollkommener als die gewöhnliche Kurrentschrift. Der schließlich von dem Verein dem sächsischen Ministerium und dem Dresdener Stadtrat nach anderthalbjähriger angestrengter Arbeit vorgelegte und zur Ausführung empfohlene Plan eines einheitlichen (nicht in Humangymnasium und Realgymnasium gesonderten) Gymnasiums war, weil auf lauter Kompromissen beruhend, ein Ungeheuer geworden: die wöchentlichen Stundenzahlen waren da mit Einschluß von Singen und Turnen für VI und V 35, für IV 36, für III—I 37; nach Bedürfnis sollten diesem oder jenem Gegenstand noch 1 oder 2 Stunden zugelegt werden können; in VI sollte Französisch mit 8 St., in V Englisch mit 6, in IV Latein mit 8, in III Griechisch mit 8 beginnen; Mathematik und Naturwissenschaft hatten in II zusammen 8 Stunden, ebenso in I; jede Woche sollte, nebenbei bemerkt, eine für Alle obligatorische Exkursion stattfinden. Die gleichfalls von K. unterzeichneten Gründe für das Hinausschieben der klassischen Sprachen und den Beginn des fremdsprachigen Unterrichts mit den modernen Sprachen stimmen fast wörtlich mit der Mehrzahl der heutzutage für diese Reihenfolge vorgebrachten überein.

Wie stellte sich nun K. zu diesen Anschauungen und Forderungen in der Schweiz, wo er sie vielfach verwirklicht fand und in ihren Wirkungen studieren konnte? Die Hauptdokumente sind hier seine Gelegenheitsbroschüre „Zur Reform des Zürcher Gymnasiums" (1859) und die „Thesen und Bemerkungen zu einer einheitlichen Umgestaltung unserer [d. h. der schweizerischen] Gymnasien" im I. Jahrgang des „Neuen Schweizerischen Museums", der 1861 zur Wahrung und Hebung der humanistischen Studien in der Schweiz gegründeten und von Köchly in Verbindung mit vier anderen herausgegebenen Zeitschrift. In der letzteren Abhandlung hält er zwar fest, daß das Gymnasium als notwendige Vorbereitungsschule nur für diejenigen zu gelten habe, die sich den sogenannten Geisteswissenschaften widmen wollten, aber er meint von den zukünftigen Medizinern nicht mehr: „Sie gehören auf die Realschule", sondern nur, daß auch Leute mit rein realistischer Vorbildung zum Studium der Medizin sehr wohl befähigt seien, und bemerkt ausdrücklich S. 93, unratsam sei auch für Mediziner keineswegs der Besuch des Gymnasiums (für dessen Schüler er unbedingt die Verpflichtung zum Griechischen forderte), ja er behauptet, daß „den Studierenden, denen es nicht bloß darum zu tun, die zum praktischen Betrieb ihrer Wissenschaft notwendigen Kenntnisse und Handgriffe auf dem kürzesten Wege handwerksmäßig zu erlernen, das Gymnasium die gemeinsame Vorbildung und Vorübung gewähren soll". — Bezüglich der Vermehrung des modernen Unterrichtsstoffes in den Gymnasien lesen wir S. 90 das Wort: „Ich stehe nicht an einzugestehen, daß auch ich in meiner Teilnahme an den Diskus-

sionen und Plänen des Dresdener Gymnasialvereins dem Encyklopädismus zu weit gehende Konzessionen gemacht habe." — Die von K. jetzt geforderte Reihenfolge der Fremdsprachen ist (trotz der höheren Bedeutung, die das Französische für die deutsche Schweiz hat, und obgleich in mehreren Schulen derselben das Französische dem Latein vorausgeht) Latein, Griechisch, Französisch; und es wird ein Wort Magers hinzugefügt: der französische Unterricht müsse in den Gymnasien von der ersten Stunde an das Französische als eine Fortsetzung des Lateinischen betrachten und behandeln; ein französischer Unterricht, der die aus dem Latein stammenden Wort- und Satzformen nicht auf ihren Ursprung zurückführe, dürfe in den Gelehrtenschulen gar nicht geduldet werden. — Mit gleicher Entschiedenheit, wie in Dresden, vertritt K. in Zürich allerdings den Reformgedanken, daß das Lateinschreiben und Lateinsprechen wegfallen müsse. Unter Lateinschreiben versteht er aber dabei freie Arbeiten, lateinische Aufsätze; Uebungen in der schriftlichen oder mündlichen Uebersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische hält er (und ebenso Uebertragungen ins Griechische) auf den verschiedenen Stufen des Gymnasiums als durchaus notwendig zur Einübung der Grammatik und zur Unterstützung der Lektüre fest.

Bei seiner im 11. Kapitel des Böckelschen Buches dargestellten Beteiligung an der Reorganisation des b a d i s c h e n Gymnasialwesens endlich, die mit der Landesherrlichen und der Ministerial-Verordnung v. Oktober 1869 ihren Abschluß fand, hat K. dann auch freieren schriftlichen und mündlichen Uebungen in der Anwendung des Lateinischen nicht bloß nicht widersprochen, sondern das Wort geredet, allerdings nicht lateinischen Aufsätzen und lateinischen Diskussionen über irgend welche Themata, aber Uebungen mehr reproduktiver Art im Anschluß an die Lektüre. Ich wußte von dieser Sinnesänderung noch nichts zur Zeit, wo ich die Direktion des Heidelberger Gymnasiums übernommen hatte; und als ich K. einen Jahresbericht zugesandt hatte, in dem etwas von freien lateinischen Arbeiten und von mündlichen lateinischen Referaten über Abschnitte der Lektüre stand, betrat ich sein Studierzimmer in der Erwartung, eine Strafpredigt über mein Verfahren hören zu müssen. Wie angenehm nun die Ueberraschung, daß ich sogar belobt wurde, mit dem Zusatz, er (Köchly) sei jetzt in der Lage, Manches bis zu einem gewissen Grade empfehlen zu müssen, gegen dessen verkehrtes Uebermaß er früher gestritten. Er hatte vollauf erkannt, wie sehr das Einleben in die antiken Sprachen, durch das Sicherheit und Schnelligkeit im Verständnis der Autoren bedingt sind, gerade auch durch freiere Uebungen in der Anwendung der klassischen Idiome gefördert wird. Ich glaube, K. würde dem beigestimmt haben, was Harnack in dem für die Berliner Junikonferenz abgefaßten Gutachten über das lateinische Skriptum als freie narratio (Protokoll S. 294) gesagt hat. — In Bezug auf die Reihenfolge der Fremdsprachen vertrat K. in Heidelberg noch entschiedener, als in Zürich, die Priorität des Lateinischen vor dem Französischen.

Zu den reformatorischen Bestrebungen Köchly's gehören aber recht sehr auch die Einrichtungen, die er in Heidelberg und auch schon in Zürich getroffen hatte, um den Studierenden der Philologie zugleich A n l e i t u n g z u k ü n f t i g e r T ä t i g k e i t a n e i n e r S c h u l e zu geben. Es ist eine Seite seiner Wirksamkeit, die ihm ungemein viel Dank, aber auch viel Schmerz eingetragen hat. Denn aus ihr erwuchs die Entzweiung mit dem Mann, der bis dahin einer seiner ergebensten Freunde und dessen Berufung nach Heidelberg sein Werk gewesen war. Kapitel 14 des Böckel'schen Buchs, „Der Konflikt mit Ribbeck" betitelt, ist seinem Inhalt nach das wenigst erfreuliche in dem Werk; mußte aber auch diese Angelegenheit in einer Biographie Köchly's zur Darstellung kommen, so wird man zugeben, daß sie nicht korrekter und objektiver behandelt werden konnte, als dies Böckel mit Benützung der besonders in Briefen vorliegenden Dokumente getan

hat. Auch der Schreiber dieser Zeilen, der Köchly wie Ribbeck befreundet war, den Konflikt sich entwickeln sah, oft genug private Aussprachen von dem einen und dem andern erlebte und zu seinem Schmerz schließlich die völlige Unmöglichkeit zu vermitteln erkannte, hat die Empfindung, daß in dem von Böckel gezeichneten Bilde der unseligen Entzweiung kein unrichtiger Zug sich findet und daß man höchstens darüber verschiedener Meinung sein könnte, ob jeder Zug notwendig war. Streitigkeiten zwischen Fachkollegen an Universitäten gehören zu den Alltäglichkeiten, und speziell die Ruperto-Carola hat derartiges im verflossenen Jahrhundert in allen vier Fakultäten reichlich erlebt. Georg Weber (der Verfasser der Weltgeschichte) pflegte halbhumoristisch zu sagen: „In Heidelberg ist immer etwas los gewesen". Daß aber zwei intime Freunde durch eine prinzipielle Meinungsverschiedenheit zu solchem Grade persönlichen Zwiespalts kamen und durchaus nicht den Weg zu persönlicher Verständigung finden konnten, ist unseres Wissens sonst auch in Heidelberg nicht vorgekommen. Ist es zweckmäßig, diejenigen, welche sich dem höheren Lehrfach widmen wollen, schon auf der Universität irgendwie auch zu ihrer künftigen Berufspraxis anzuleiten? Diese Frage wurde von Ribbeck entschieden verneint, von Köchly bejaht. Man mußte dem ersteren unbedingt darin zustimmen (und Köchly tat das nicht weniger, als ich), daß die philologische Vorbildung auf der Universität keineswegs bloß zur Gewinnung von gründlichen Kenntnissen führen, sondern zugleich zu wissenschaftlicher Forschung anleiten solle: nur war es nicht mit der von Ribbeck ausgesprochenen Begründung zuzugeben: „damit den künftigen Lehrern daraus eine wissenschaftliche Lebensaufgabe erwachse, welche sie für manche Entbehrungen und Demütigungen ihres täglichen Berufs entschädige und ihnen über die Eintönigkeit der Schulmeisterei ein höheres Ziel stecke"; sondern mit der Motivierung, daß Knaben und Jünglinge zu selbständiger Erfassung einer Wissenschaft zu erziehen am besten solche Männer geeignet sind, welche mit der Wissenschaft nicht bloß in empfangender, sondern in fördernder Beziehung stehen. Durchaus mit Unrecht aber behauptete (damals wenigstens) Ribbeck, mit solchem Eindringen in die Wissenschaft während der Universitätsjahre lasse sich Interesse und Vorbereitung für die Praxis unmöglich verbinden, dies könne nur zum Schaden der wissenschaftlichen Vorbereitung geschehen, die akademische Schulung der künftigen Geistlichen, Richter, Aerzte sei mit der der späteren Gymnasiallehrer nicht zu parallelisieren. Daß, was Ribbeck für unmöglich erklärte, nicht bloß möglich, sondern für die Mehrzahl der Kandidaten des höheren Lehramts erwünscht ist, werden wohl Alle einräumen, die Gelegenheit gehabt haben, eine größere Anzahl von jüngeren Lehrern in ihrer Entwicklung kennen zu lernen. Mir ist es mit jedem Jahr klarer geworden, und ich hatte an der Einrichtung, wie sie K. mit Rücksicht auf die künftige Lehrpraxis der Studierenden getroffen hat, nur zweierlei auszusetzen: daß er schon Studenten der frühesten Semester zu den pädagogischen Uebungen zuließ und daß er die Teilnehmer sich nicht gegenüber Schülern üben ließ. Das letztere erkannte er selbst als einen Mangel an und wollte diesen nach Verabredung mit mir beseitigen, sobald er aus Griechenland zurückgekehrt sei. Der erste Fehler aber wurde dadurch gewissermaßen gut gemacht, daß K. bei den Uebungen in schulmäßiger Erklärung der Autoren und den sonstigen überall auch auf das näher einging, was der Lehrer von gelehrten Kenntnissen als Grundlage für den Unterricht besitzen müsse. Doch lassen wir den Zwist ruhen samt der Frage, ob — wozu Böckel nach seiner Darlegung S. 393—397 entschieden neigt — Köchly von dem damaligen badischen Unterrichts-Ministerium Unrecht geschehen ist.

Auch dem Politiker K. sind in dieser Biographie nicht wenige Seiten gewidmet, und auch sie werden eifrige Leser finden, sowohl was Böckel über Köchly's Teilnahme an dem Dresdener Aufstand, wie was er über sein Denken

und Handeln während des französischen Krieges und im ersten deutschen Reichstag berichtet. Wir bewundern, ein wie klares Bild der Biograph sich und uns auch von diesen Lebensabschnitten seines Lehrers zu schaffen verstand. Auf einzelne Züge davon einzugehen müssen wir uns hier versagen.

Wohl aber gebührt es sich am Schlusse unserer Besprechung darauf hinzuweisen, wie viel wir aus diesem Buch auch von anderen bedeutenden Persönlichkeiten erfahren, wie wertvoll z. B. die Mitteilungen aus Briefen von Böckh, Ritschl, Johannes Schulze sind, und wie die Darstellung in allen Partien des Werkes mit wohltuender Schlichtheit und Freiheit von allem unnötigen Schmuckwerk einen so fesselnden Charakter verbindet, daß die Meisten wohl die Lektüre nur da unterbrechen werden, wo ihnen die Muße zu mangeln beginnt. Wir beglückwünschen den Autor aufrichtig, daß ihm die vor vielen Jahren begonnene und unter sehr erschwerenden Umständen allmählich geförderte Arbeit nun zu so schöner Vollendung gediehen ist. G. Uhlig.

Die Neubearbeitung von Drumanns Geschichte Roms.

(An die Bibliotheken der deutschen Gymnasien.)

W. Drumanns großes sechsbändiges Werk: „Geschichte Roms in seinem Übergange von der republikanischen zur monarchischen Verfassung, nach Geschlechtern geordnet“ erschien 1834—44 bei Bornträger in Königsberg. Es trug von vornherein einen Januskopf, sofern es zunächst ein großes Nachschlagewerk war und die römischen Geschlechter in alphabetischer Folge, innerhalb der Geschlechter die einzelnen Persönlichkeiten aufführte und deren Biographien gab Für das Nachschlagewerk verdient diese Anordnung keinen Tadel, aber sie wurde sehr lästig, da es zugleich ein darstellendes Geschichtswerk war, und für ein solches die chronologische Ordnung unerläßlich ist: die Biographien sind von wechselnder Länge, von zwei Zeilen bis 600, ja 1200 Seiten, und die zufällige Ordnung nach dem Alphabet riß überall Zusammengehöriges auseinander, führte lästige Wiederholungen herbei und machte den noch nicht kundigen Benutzer zunächst oft ratlos. Trotzdem hat das Nachschlagewerk um seiner profunden Gelehrsamkeit willen über ein halbes Jahrhundert hindurch allen Mitarbeitern auf diesem Gebiete die größten Dienste geleistet, zahllose schätzbare Bücher und Abhandlungen hätten ohne seine Hilfe nicht oder nicht so geschrieben werden können, und noch heute kann in der Geschichte der ciceronischen Zeit ohne dies Grundbuch von keinem Gelehrten gearbeitet werden. Aber so unentbehrlich das Buch ist, es hat doch der Zeit seinen Tribut gezahlt; die wissenschaftliche Arbeit hat seit sechzig Jahren nicht geruht: die republikanischen Gesetze, die Konsular- und Triumphalfasten, überhaupt die Inschriften waren damals noch nicht kritisch bearbeitet; für die Münzen lag wohl Eckhels grundlegende Arbeit schon vor, aber es war noch nicht unumstößlicher Kanon, daß eine Münze, die bei Eckhel nicht steht, ohne besondern Beweis der Echtheit nicht benutzt werden darf; die Texte der Schriftsteller sind gereinigt und gebessert, die Citiermethode z. B. für Asconius und Festus hat sich geändert, zahlreiche Untersuchungen haben zu abweichenden Ergebnissen geführt, kurz trotz aller tiefen Gelehrsamkeit genügt der gelehrte Unterbau nicht mehr, und eine neue Ausgabe, die hier vorsichtig und zurückhaltend nachtrug und nachbesserte, war dringendes Bedürfnis.

Mit Beihilfe der Familie entschloß sich der Verleger eine solche zu veranstalten: Dr. Paul Groebe übernahm die Arbeit, und die beiden ersten Bände erschienen 1899 (10 M.) und 1902 (12 M.). Die Kritik nahm, abgesehen von einem Gelehrten, das Dargebotene mit dankbarer Anerkennung auf, — tat das kaufende Publikum dasselbe?

Von jedem Bande sind bisher etwa 175 Exemplare verkauft; wer hat sie gekauft? Etwa 60 Exemplare werden nach begründeter Vermutung ins Ausland gegangen sein;

Deutschland hat nach der Zusammenstellung im Schulkalender einige 90 Bibliotheken von mehr als 50000 Bänden, man wird nicht sehr irregehn, wenn man annimmt, daß etwa 45 das Buch erwerben, rechnet man dazu etwa 30 Private, die es kaufen, so gibt das etwa 135 Exemplare, der Rest des Absatzes, etwa 40 Exemplare, wird auf Gymnasialbibliotheken kommen, und Deutschland hat rund 470 Gymnasien. Damit ist klar, weshalb diese Zeilen geschrieben werden.

Die beiden ersten Bände kosten 22 M.[1]), das ganze Werk wird vielleicht 80 M. kosten und wird nicht früher als 15 Jahre nach Erscheinen des ersten Bandes fertig vorliegen, es belastet also den Etat der Gymnasialbibliotheken um etwa 7 M. jährlich. Ein weiser Bibliothekar benutzt die gewiß kärglich zugemessenen Summen, die ihm zur Verfügung stehen, nicht um kleine Werke zu erwerben, die jeder Lehrer, der sie braucht, sich selbst anschaffen kann, sondern für teure Bücher, deren Ankauf über die durchschnittliche Kraft des Einzelnen hinausgeht. Daß man ohne Drumann auf diesem Gebiete nicht wissenschaftlich arbeiten kann, ist schon gesagt, es muß hinzugefügt werden: man kann ohne ihn sich auch nicht wissenschaftlich für den Unterricht präparieren; Latein und alte Geschichte sind ja wohl Zentralfach der Gymnasien, und dafür sollten in $^{11}/_{12}$ der Gymnasialbibliotheken nicht 7 M. jährlich zur Verfügung sein? Nein, das kann nicht der Grund des beschämend schwachen Absatzes sein. Man wird mir bemerken: „vielleicht gibt es unter den deutschen Lehrern nicht mehr als 80, die auf diesem Gebiete wissenschaftlich arbeiten.“ Mag sein, aber gibt es auch nur 80, die sich wissenschaftlich zu präparieren wünschen? Ich meine, das glaubt keiner, der die Tüchtigkeit des deutschen Lehrerstandes kennt.

Mancher Bibliothekar sagt wohl: „Wozu den neuen Drumann anschaffen? Wir haben den alten, und er wird nicht benutzt“. Schlimm genug, aber die Bibliothek ist zwar nicht berufen, die Lehrer zur wissenschaftlichen Arbeit und zur wissenschaftlichen Vorbereitung zu zwingen, aber wohl dazu, sie ihnen zu ermöglichen, und wer steht dafür, daß nicht mancher eifrige Lehrer, der nur nicht orientiert genug war, um sich vor den Gefahren der Benutzung eines veralteten Buches zu wahren, den Drumann nur deshalb nicht mehr benutzt, weil er schlimme Erfahrungen gemacht hat?

Aber der stärkste Einwand kommt noch: mancher, den der hohe Preis, die geringe Zahl der wissenschaftlichen Arbeiter, die mangelhafte Benutzung nicht beirrt, wird sagen: in unsern Kreisen steht man auf dem Standpunkte bewundernder Verehrung für Cicero, wir mögen diesen Ciceromastix nicht in unsern Räumen. Gewiß ist Drumann gegen Cicero ungerecht, er mag auch unkritisch, er mag auch unwissenschaftlich in diesem Punkte gewesen sein, unzweifelhaft hat er in der Frage weit übers Ziel hinaus geschossen, — aber er allein? Das Urteil der Jahrhunderte über bedeutende Männer ist in beständiger Pendelbewegung; sollte es nicht gegen alle statischen Gesetze sein, zu meinen, der Pendel ginge nur nach links, niemals nach rechts über die Senkrechte der Wahrheit hinaus? Und wohin kämen wir, wenn wir es mit gelehrten Büchern machen wollten wie mit Zeitungen, von denen wir in der Regel nur eine der eignen Parteifarbe auf dem Frühstückstische dulden? Ein guter Teil des Livius ist gewiß öde Rhetorik, Velleius ist ein widerwärtiger Schmeichler, Diodor einer der elendesten Skribenten, die die Feder geführt haben; wollen wir deshalb nicht mehr aus ihnen lernen und neue, gute Ausgaben von ihnen nicht anschaffen? — eine gar nicht aufzuwerfende Frage. Die Gelehrten unter Ciceros Bewunderern werden schwerlich widersprechen, wenn man sagt, sie könnten ohne Schaden noch zehn Jahre fortfahren aus Drumann zu lernen, sie könnten ja daneben immer noch fleißig auf ihn schelten; wenn das von den Gelehrten gilt, wie steht es dann mit uns Lehrern? Können wirklich $^{11}/_{12}$ der betreffenden Amtsgenossen ohne Schaden darauf verzichten, von Drumann zu lernen?

1) Bei 25 Exemplaren gibt der Verleger 25% Rabatt.

Aber mich dünkt, neben der Sorge für ihr eigenes Interesse haben die Gymnasien auch eine moralische Pflicht zu erfüllen dem Herausgeber und dem Verleger gegenüber. Wie soll in Zukunft noch jemand sich bereit finden, uns das unentbehrliche Rüstzeug zu liefern, wenn wir uns versagen, denen es geliefert wird? Der Herausgeber hat eine schwere, mühevolle, langjährige, entsagungsvolle Arbeit auf sich genommen; tapferer Sinn und treues Festhalten an der Sache, der er seine Kraft geweiht hat, haben ihn bisher nicht wanken lassen, aber wer steht uns dafür, daß die Umstände nicht stärker werden auch als ein starker Mut? Ich meine, hier sollte geholfen werden, hier kann geholfen werden, hier ist zu helfen Pflicht im eignen Interesse der deutschen Gymnasien, und zu Hilfe rufen ist nicht Anmaßung eines, der sich zum Worte drängt, sondern Pflicht des ersten, der eine ernste Gefahr wahrnimmt; möchte der Ruf nicht ungehört verhallen!

Berlin. Carl Bardt.

Literarische Anzeigen.

Ludwig Busse, Professor der Philosophie in Königsberg, **Geist und Körper, Seele und Leib.** Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung 1903, X und 488 S. 8,50 Mk.

Busse ist sich des Wächteramtes bewußt, das die Philosophie auszuüben hat gegenüber allen unberechtigten Ausschreitungen der spezielleren Wissenschaften über die ihnen gezogenen Grenzen der Erkenntnis hinaus, und möchte nicht, daß die Naturforscher einmal von der Philosophie unserer Zeit wie Margarete im Faust von ihrer Mutter sagen könnten:

„Sie schlief, damit wir uns freuten,
Es waren glückliche Zeiten!"

Das Ziel, das er im vorliegenden Buch in weiterer und gründlicherer Ausführung früherer Arbeiten (Zeitschrift für Philosophie und phil. Kritik, Bd. 114 und 116) verfolgt, ist der Erweis der Selbständigkeit des Geistigen in uns und der empirisch ohnehin für unser Bewußtsein feststehenden Wechselwirkung zwischen Seele und Leib als der einzigen Möglichkeit befriedigender Erklärung unseres leiblich-geistigen Doppelwesens. Selbstverständlich muß sich dieser Erweis auf tief eingehender Polemik gegen andere Auffassungen des Geistigen, also gegen die materialistischen Systeme und besonders gegen die heutzutage aktuelleren Systeme der parallelistischen Theorie aufbauen. In der Widerlegung des Materialismus konnte B. sich kürzer fassen, weil nichts wesentlich Neues auf diesem Gebiet vorzubringen war. Daß die Unvergleichlichkeit physischen und psychischen Seins und Geschehens und die Einheit des Bewußtseins die Klippen sind, an denen jede Art von materialistischem System schließlich scheitern muß, ist schon oft gezeigt worden. Wertvoll an der vorliegenden Polemik gegen den Materialismus ist nur die scharfe Unterscheidung dreier Hauptarten materialistischer Auffassungsweise des Psychischen und der Nachweis der Unklarheit mancher Hauptvertreter dieser Weltanschauung in Bezug auf die Formulierung ihres Standpunktes.

Den Hauptteil des Buches bildet eine umfassende und eingehende Würdigung und Widerlegung des heute noch herrschenden psychophysischen Parallelismus in seinen verschiedenen Formen. B. unterscheidet echte und unechte Formen des Parallelismus. So weit die parallelistische Auffassung nur „Arbeitshypothese" sein will, also nur ganz bedingte Geltung beansprucht, hätte sie prinzipielle Gegnerschaft nicht zu gewärtigen. Eine psychische Parallele nur innerhalb des organischen Gebietes annehmen zu wollen, ist willkürlich, hat keinen rechten Sinn und stellt nach B. eine unechte Form des Parallelismus dar. Wirklich konsequent ist nur die Annahme der Allbeseelung. So weit also der Parallelismus echt ist, ist er universell. Der partielle kommt im letzten Grunde einem Rückfall in den Materialismus gleich. Wird aber diese Allbeseelung auch im metaphysischen Sinne als dualistisch gefaßt, so ist sie nur auf der Basis einer prästabilierten Harmonie denkbar. Denn Wechselwirkung des Psychischen und Physischen ist bei jeder Art des Parallelismus prinzipiell ausgeschlossen. Dagegen kann der im metaphysischen Sinn monistische Parallelismus, mag die metaphysische Identität des Psychischen und Physischen realistisch oder idealistisch gedacht sein, d. h. im Sinne Spinozas oder Schopenhauers verstanden werden, vor einer nur immanenten Kritik wohl bestehen. Dem Parallelismus in diesen Formen werden von B. bereitwillig große Vorteile zuerkannt. Er stört vor allem nicht die Prinzipien rein naturwissenschaftlicher Forschung und erkennt doch andererseits die Selbständigkeit des psychischen Wesens an, er ist somit eine Formel der Vereinigung von Wissen und Glauben.

Aber auf der andern Seite ergeben sich die größten Schwierigkeiten. Der Parallelismus leugnet die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele. Und doch ist gerade diese Kausalität letzter Ursprung und Ausgangspunkt des ganzen Kausalitätsgedankens, die psychophysische Kausalität ohne Frage die ursprünglichste. Das ganze Prinzip der Kau-

salität an sich also fordert die psycho-physische Wechselwirkung. Ferner wäre die notwendige Konsequenz des Parallelismus eine pluralische Seelenlehre, der die unverkennbare Einheit unseres Bewußtseins als unübersteigliches Hindernis im Wege steht. Jede Form pluralischer Seelenlehre von der atomistischen bis zur Fünfsinnenseelentheorie fälscht aber die Tatsache der Einheit des Bewußtseins. So ist denn auch alles beziehende Denken mit dem Parallelismus nicht vereinbar, denn es hat schon in seiner einfachsten Form, dem Vergleichen zweier Gegenstände, die Einheit des Bewußtseins zur Voraussetzung. Auch die Tatsache, daß unser Denken, Fühlen und Wollen von logischen und ethischen Normen beeinflußt ist, läßt die Möglichkeit eines irgendwie gearteten physischen Korrelats nicht zu. So müßte auch dem Selbstbewußtsein, der idea ideae corporis Spinozas, eine Eigentümlichkeit des Ausgedehnten, etwa ein corpus corporis, entsprechen, was undenkbar ist.

Schlagend sind die Beispiele aus dem Leben, die B. beibringt, um zu zeigen, zu welchen Absurditäten der Parallelismus führen muß, wenn man wirklich Ernst mit ihm macht. Empfindungen sind dann nicht mehr Orientierungsmittel für unsere Bewegung, Gefühle nicht mehr Warner. Der Verkehr zwischen Examinand und Examinator wäre dann ein lückenloser Auslösungsprozeß von Fragebewegung und Antwortbewegung und die geistigen Vorgänge nebenher reine Luxusfunktion. Dann war die Schlacht bei Austerlitz wirklich nur ein Ergebnis der Schwingungen von Milliarden von Atomen, und Napoleon konnte inzwischen ruhig über die Quadratur des Zirkels nachdenken, denn was er dachte, steht ja außerhalb aller Kausalitätsbeziehungen zum Verlauf der Schlacht. Dann muß überhaupt unsere ganze Kultur in Leben, Kunst und Wissenschaft rein physisch erklärt werden. Wäre dies auch logisch zulässig, so wäre es doch undenkbar, denn nicht alles logisch Widerspruchslose ist darum auch denkbar. Die fast unendliche Kombinationsmöglichkeit der Milliarden von Gehirnatomen erschiene so nur als eine Art asylum ignorantiae, und der Welterklärer auf diesem Gebiet formuliert seine Behauptungen „sua caligine tutus“. Der Kampf ums Dasein wäre dabei völlig ausgeschlossen, denn Automaten kämpfen nicht. Biologie und Geschichtswissenschaft können also auf parallelistischer Auffassung des Psychophysischen nicht bestehen. Auch ist der ganze Voluntarismus Wundts, überhaupt ein Eingreifen des Willens in die Naturvorgänge auf diesem Boden ausgeschlossen. Auch wäre die so verschiedene Wirkung zweier Telegramme: „Fritz angekommen“ und „Fritz umgekommen“ auf ein und dieselbe Person aus dem minimalen Unterschied der Schriftzeichen allein heraus einfach unerklärbar. Wäre aber die Welt wirklich völlig automatisch, dann müßte auch alles Interesse für sie aufhören, denn das Interesse selbst wäre dann als rein automatische Nebenfunktion ohne jeden Wert erkannt. Stumpfe Resignation müßte das Endziel solcher Weltanschauung sein, die die Möglichkeit des Glaubens an Unsterblichkeit der Seele ebenso ausschlösse wie jede ideale Weltbetrachtung.

Alle diese Inkonvenienzen und Unerklärlichkeiten fallen bei Annahme der Wechselwirkung weg, abgesehen davon, daß die psychophysische Kausalität als empirische Tatsache gegeben und uns selbstverständliche Voraussetzung alles bewußten Handelns und Denkens von uns ist. Nun verstößt aber die Wechselwirkung allerdings gegen das Prinzip der geschlossenen Naturkausalität. Aber wenn B. nur die Wahl hat, entweder die Wechselwirkung aufzugeben oder das Prinzip der geschlossenen physischen Kausalität, so entscheidet er sich unbedenklich zur Aufgabe dieses letzteren sogenannten Gesetzes. Denn dieses Gesetz ist weder denknotwendig noch erweisbar. Es ist also ein Dogma, und alle Wissenschaft, die auf dem Prinzip der geschlossenen Naturkausalität fußt, ist im innersten Wesen dogmatisch, das Prinzip selbst ist nur ein Wunsch naturwissenschaftlicher Forschung, eine petitio principii. Erweisbar wäre es nur auf induktivem Weg. Dem steht aber die Tatsache der empirisch gegebenen Wechselwirkung entgegen, die man erst leugnen oder wegdemonstrieren müßte, um die Geltung des angeblichen Prinzips zu erweisen. In diesem Versuch aber liegt zugleich der Fehler des Zirkelbeweises für eine — petitio principii.

Gegen die Möglichkeit der psychophysischen Wechselwirkung spricht jedoch auch das Prinzip der Erhaltung der Energie. Aber in diesem Prinzip sind zunächst zwei verschiedene Auffassungen enthalten. Diese werden nach Wundts Vorgang als Aequivalenzprinzip und Konstanzprinzip bezeichnet. Sofern das Aequivalenzprinzip nur Anspruch erhebt auf Geltung innerhalb der physischen Welt, kann es für die Annahme der psychophysischen Wechselwirkung kein Hindernis bilden; nur das Konstanzprinzip kann dies Hindernis bilden. Aber auch dieses Prinzip ist keine Erfahrung und niemals beweisbar, ist auch nach Wundt nur eine Idee. Die verschiedenen Versuche, dieses Prinzip mit der Wechselwirkung in Einklang zu bringen, lehnt B. in sorgfältiger Untersuchung ab, so erwünscht ihm die Vereinbarkeit beider Anschauungen sein müßte. Dagegen kommt er zu dem Ergebnis, daß das Konstanzprinzip weder identisch ist mit dem Aequivalenzprinzip noch aus ihm gefolgert werden kann, sondern daß es auf der schon abgelehnten Voraussetzung der geschlossenen Naturkausalität beruht, also mit dieser Annahme zugleich abgelehnt werden muß. So kommt B. nach sorgfältiger Prüfung aller mitsprechenden Faktoren und nach gründlicher Widerlegung der entgegengesetzten Auffassungen und Theorien von Wundt, Paulsen, Münsterberg und vieler anderen zu dem Ergebnis, daß

Geist und Körper oder Seele und Leib einander entgegengesetzt sind und in Wechselwirkung zu einander stehen als einander ergänzende Bestandteile des Weltganzen, das beide in sich faßt.

Es braucht nicht näher ausgeführt zu werden, daß die Auffassungen, wie sie das Endergebnis der vorliegenden Untersuchungen sind, für Unterricht und Erziehung unentbehrliche Voraussetzung sind, mehr noch als für Biologie und Geschichte. Die letzteren beiden Wissenschaften kommen wenigstens eine Strecke weit auch auf dem Boden parallelistischer Auffassung, die Pädagogik keinen Schritt. Ohne die Annahme der Wechselwirkung von Körper und Geist, ohne die Voraussetzung der Fähigkeit des Geistes, das Körperliche bewußt für seine Zwecke einzuüben, Mechanismen im weitesten Umfang zu erzeugen und so die spezifisch geistige Tätigkeit immer wieder für neue und höhere Ziele frei zu bekommen, bis auch diese wieder mechanisiert sind und ohne bewußte Geistesarbeit betätigt werden können, ist Erziehung und Unterricht und Theorie der Pädagogik nicht denkbar. Wer also von praktischen oder theoretischen Pädagogen die wissenschaftliche Begründung für die seiner Tätigkeit notwendige Grundauffassung des Verhältnisses von Körper und Geist sucht, der wird mit großem Gewinn die sorgfältigen Untersuchungen und Feststellungen Busses durcharbeiten.

Das Buch ist übrigens nicht frei von Druckfehlern. S. 402 steht auffassend statt umfassend, ebenda das Wort Geltungmachung; der erste Satz S. 380 ist unverständlich, wenn nicht zweimal das Wort „was" gestrichen wird; für monadologisch steht S. 231 monalogisch und S. 177 monodologisch. — S. 243 muß es statt Selektionstheorie Deszendenztheorie heißen.

Lörrach. Julius Keller.

F. Grunsky und **G. Bräuhäuser, Griechisches Uebungsbuch.** I. Teil für Untertertia. In 2. Auflage neu bearbeitet. Stuttgart, Ad. Bonz, 1904. 178 S., geb. 3 Mk.

Das 1896 erschienene griechische Lese- und Uebungsbuch für Untertertia hat sich durch seine vortrefflichen Eigenschaften in den württembergischen Schulen raschen Eingang verschafft, und mit vollem Recht kann das Buch, vollends in der neusten Bearbeitung von Grunsky und Bräuhäuser, auch weiteren Kreisen empfohlen werden. Diese stellt zwar durch die vielfach verbesserte Anordnung des grammatischen Stoffs und die bedeutende Verbesserung und Vermehrung der Uebungsbeispiele einen wesentlichen Fortschritt dar, doch sind die leitenden Grundsätze für die Anlage des Ganzen die gleichen geblieben. Zweck der Verfasser ist, dazu beizutragen, daß der griechische Unterricht die Stellung, auf welche die neuen Lehrpläne ihn beschränkt haben, um so sicherer behaupte. Dazu ist erforderlich, daß schon in Tertia eine möglichst sichere Grundlage gelegt werde, auf der in Sekunda solid weitergebaut werden kann. Darum stellt unser Uebungsbuch an Lehrer und Schüler ziemlich hohe Forderungen, aber es trägt auch seinerseits dazu bei, durch die Anordnung des grammatischen Stoffs wie durch die Auswahl der Uebungsbeispiele Lehrern und Schülern ihr Geschäft zu erleichtern. In beiden Beziehungen hat nämlich das Uebungsbuch entschiedene Vorzüge. Was die Anordnung des Stoffs betrifft, so gehört zu den Hauptvorzügen die planmäßige Verknüpfung der Konjugation mit der Deklination und eines Teils der Syntax mit der Formenlehre. Das Heranziehen der Konjugation zur Deklination, das allein die Bildung inhaltsreicherer Sätze ermöglicht, beginnt schon Stück 3. bei Behandlung der um ihrer Einfachheit willen den andern vorangestellten O-Deklination. Nicht zufällig fügt sich Part. Praes. Act. hinter die Stämme auf ντ und das Verb. auf έω hinter die Sigmastämme (γένους, -ει) ein. Bei Deklination und Konjugation wird immer vom Leichtern zum Schwereren fortgeschritten, jeder folgende Abschnitt ist bis ins Einzelne durch das Vorhergehende vorbereitet, sogar die Einzelsätze in jedem Abschnitt zeigen ein Fortschreiten vom Leichtern zum Schwereren. Der ganze grammatische Stoff ist in Gruppen abgeteilt, jede derselben wird mit zusammenhängenden Uebungsstücken abgeschlossen, die einen zusammenfassenden Ueberblick über das Ganze des gelernten Stoffs gewähren. Andrerseits wird ähnliches, das aber eben wegen der Aehnlichkeit leicht verwirrend wirkt, getrennt gehalten, z. B. werden die 3 Arten der verba contracta nicht unmittelbar aneinander gereiht, die Präpositionen über eine große Reihe von Stücken verteilt. Abweichungen vom Regelmäßigen werden ebenfalls von diesem getrennt gehalten und bei Deklination und Konjugation an den Schluß verwiesen. Was nun die im Buch in 60 Nummern behandelten Punkte aus der Syntax betrifft, so findet ein Uebergreifen auf das Pensum der nächsthöheren Klasse kaum irgendwo statt. Es sind die elementarsten Dinge aus der Syntax, vielfach den Schülern schon aus dem Latein verständlich, jedenfalls zweckmäßig für die Bildung von inhaltsreicheren Sätzen oder Satzgefügen, oft aber zur Einübung der Formenlehre geradezu notwendig. So kann doch wohl zur Einübung des Conj., Opt., Inf., Imper. der Conj. hort., dubit., der Opt. des Wunsches und der Opt. potentialis, der Gebrauch von ἵνα, die Behandlung des abhängigen Urteilsatzes nicht entbehrt werden. Nur Nr. 59 ὅς ἄν und ἐάν mit dem Conj. Aor. = Fut. ex. erscheint als aus seinem natürlichen Zusammenhang herausgerissen, kann

aber nach dreijährigem Lateinunterricht kaum zu schwierig sein.

Ein zweites Mittel, den Lehrern den Unterricht zu erleichtern und das Interesse der Schüler rege zu erhalten, ist neben dem durchsichtigen und lückenlosen Aufbau des grammatischen Stoffs die getroffene Auswahl der Uebersetzungsbeispiele. Es ist ein ganz besonderer Vorzug des Buchs, daß ein wirklich anregender, gediegener Uebersetzungsstoff in ganz gutem Deutsch in reichlichstem Maß geboten wird. Die fünf zusammenhängenden größeren Lesestücke behandeln Stoffe aus der griechischen Mythologie und Geschichte von sehr anziehendem Inhalt.

Die 19 zusammenhängenden Stücke zur Komposition enthalten hübsche Erzählungen aus griechischer Sage und Geschichte. Die übrigen 76 Uebungsstücke zerfallen je in ein A-stück zur Exposition, ein B-stück zur Uebung in Bildung einzelner Formen und ein C-stück zur Komposition. Die Einzelsätze der C-stücke haben meist einen gediegenen Inhalt, sie enthalten manche Sprüchwörter, Dichterworte, auch neutestamentliche Sprüche. Den Anfang bildet ein Vokabularium mit zahlreichen zum Memorieren (teilweise auch bloß zur Uebung) bestimmten Wörtern, ein Verzeichnis griechischer Eigennamen und ein Wörterverzeichnis zu den deutschen Stücken.

Das Buch als Ganzes erweist sich bei genauer Durchsicht als ein vorzügliches Schulbuch, durch das eine sichere Grundlage für den Unterricht im Griechischen geschaffen werden kann.

Stuttgart. Prof. a. D. Lutz.

Das Bündnisrecht der deutschen Reichsfürsten bis zum westfälischen Frieden, Rede bei Antritt des Rektorats der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität, 18. Oktober 1903, von Friedrich **von Bezold**. Bonn 1904, Röhrscheidt und Ebbeke. 8°. 39 S. 80 Pf.

Die gehaltvolle kleine Schrift des Historikers, dem wir die neben Rankes berühmtem Werk bedeutendste Geschichte der Reformationszeit verdanken, sollte auch in den Kreisen derer, welche an unsern Mittelschulen den Geschichtsunterricht zu verwalten haben, nicht unbeachtet und nicht ungenutzt bleiben. Sie gibt ihnen Wink und Beispiel, wie an einem sehr wichtigen Punkte der Zweck historischer Darstellungen, wichtigste Tatsachen der Gegenwart durch Aufzeigung ihres geschichtlichen Zusammenhangs zu betrachten, erreicht werden kann, und tut dies in einer so durchdachten und klaren Weise, daß der merkwürdige Entwicklungsprozeß im Leben unserer Nation, wie aus dem vollausgebildeten Territorialpartikularismus selbst dessen Bezwinger, der preußische Staat, und durch ihn der neue deutsche Staat erstand, unschwer auch dem Primanerverstand deutlich gemacht werden kann. Was der preußische Lehrplan für den geschichtlichen Unterricht der Oberstufe fordert: „Dabei kommt es vor Allem darauf an, das Verständnis für den pragmatischen Zusammenhang der Ereignisse und für ein höheres Walten in der Geschichte sowie die Fähigkeit zum Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit zu entwickeln", scheint uns hier in vorbildlicher Weise geleistet. Auch in sehr anziehender, wozu den Redner die vollendete Herrschaft über den Stoff befähigte — wir verweisen nur auf das S. 6 aus Joh. Agricolas „Sybenhundert und Fünfftzig Teutscher Sprichwörter" (1534) ausgehobene klassische Wort des Partikularismus: „Wenn Gott nicht Gott wäre, wer sollte billiger Gott sein, denn unser Herr von Würtemberg?" (Herzog Eberhard). Wir können uns angesichts des Vielen, das diese 39 Seiten in so ansprechender Form bieten, des Gedankens oder Wunsches nicht erwehren, ob uns nicht in v. Bezold, der mittlere und neuere deutsche Geschichte und ihre Quellen in gleicher Weise beherrscht, der Historiker gegeben wäre, der uns auf erschwingbarem Raume jenes gute oder beste oder allerbeste Buch über das Ganze der Geschichte unseres Volkes schreiben könnte, nach dem so Viele und wir Gymnasiallehrer vor Allem seit lange ausschauen und verlangen. O. Jäger.

Dr. Friedrich **Dannemann**, Grundriß einer **Geschichte der Naturwissenschaften**. I. Band. 2. Aufl. XIV und 222 S. Leipzig, Wilh. Engelmann 1902, ungeb. 8 Mk., geb. 9 Mk.

Förderung des Verständnisses des Gewordenen aus der Kenntnis und dem Verfolg des Werdens erstrebt der Verfasser in vorbereitender Weise in diesem ersten Bande durch Mitteilung zahlreicher Abschnitte aus den naturwissenschaftlichen Werken verschiedener Zeiten und Richtungen unter Anfügung der erforderlichen historischen Erläuterungen. Die vortreffliche Auswahl ist in dieser Auflage in vorteilhafter Weise erweitert durch die Aufnahme von 10 neuen Abschnitten, unter denen die Abhandlungen über Spektralanalyse von Kirchhoff und Bunsen, über Wechselwirkung der Naturkräfte von Helmholtz, über die Elektrizität als Wellenbewegung von Hertz hervorgehoben werden mögen. Fzr.

Dr. F. **Pfuhl**, Der Unterricht in der **Pflanzenkunde** durch die Lebensweise der Pflanzen bestimmt. VIII und 223 Seiten. B. G. Teubner, Leipzig 1902. Mk. 2,80.

Vorliegendes Werk gewährt Einblick in eine zielbewußte, zweckentsprechende und von großem pädagogischem Geschick des Verfassers zeugende Lehrmethode und in einen auf eingehende Kenntnisse und reiche Erfahrung gegründeten, durch die verschiedenen Stufen des botanischen Gymna-

sialunterrichts führenden Lehrgang. Dasselbe empfiehlt sich daher als methodischer Ratgeber besonders für den angehenden Lehrer. Aber auch der erfahrene Schulmann wird dem Buche mancherlei Anregungen und Vorteile für den eigenen Unterricht entnehmen, auch wenn das wesentlichste Anschauungsmittel, ein den Zwecken des Unterrichts angepaßter Pflanzengarten, nicht zur Verfügung steht. Von der Anlage und Einrichtung solches Mustergartens, dessen Beschreibung ein großer Teil des Buches gewidmet ist, wird wohl jeder Fachgenosse mit Interesse Kenntnis nehmen. Fzr.

Mitteilungen.

Aus den Verhandlungen der Hamburger Ortsgruppe des Gymnasialvereins.

(Bericht der „Hamburger Nachrichten" vom 27. April.)

In der Sitzung vom 21. April hielt Herr Dr. W. Capelle einen Vortrag „Der letzte Charakterkopf der Antike". Der Vortragende ging von dem in der Zeit Neros spielenden Roman des polnischen Schriftstellers Sienkiewicz „Quo vadis?" aus und besprach die Ursachen von dem ungeheuren Erfolge des Buches, der zugleich zeigt, welches Interesse das gebildete Publikum der römischen Kaiserzeit entgegenbringt, zumal diese den meisten nur wenig bekannt ist. Diese letztere Tatsache hat im Juni 1900 Adolf Harnak den höheren Schulen mit Unrecht zum Vorwurf gemacht, vielmehr ist eine eingehendere Behandlung dieser Epoche, die weltgeschichtlich von einzigartiger Bedeutung ist, Sache der Universität. Der Vortragende entwarf dann ein Gesamtbild der Zustände im römischen Weltreich im ersten und zweiten Jahrhundert nach Christus, indem er die auswärtige Politik wie die inneren Verhältnisse von Augustus bis Hadrian, die Stellung Roms und besonders den Einfluß der griechischen Kultur auch auf den Westen charakterisierte. Im Anschluß hieran schilderte er im einzelnen die auf fast allen Gebieten des Lebens zu Tage tretende Décadence, in sozialer Hinsicht den Rückgang der Bevölkerung, den Untergang des Mittelstandes, in sittlicher die Frauen der Aristokratie, in geistiger den überall zur Herrschaft gelangenden Klassizismus und die Verödung der einzelnen Wissenschaften. Hierauf ging der Redner zu dem eigentlichen Thema seines Vortrags über, dem Leben und der Persönlichkeit des Mark Aurel.

Nach einem Ueberblick über den Lebensgang und die Charakterentwicklung dieses Kaisers bis zum Antritt seiner Regierung im Jahre 161 legte er des näheren das einzigartige Verhältnis dar, das den Kaiser Antoninus Pius mit seinem Schwiegersohn Mark Aurel verbunden hat. Nach einer zusammenfassenden Würdigung der „Selbstbetrachtungen" des letzteren, die trotz der „Bekenntnisse" des Kirchenvaters Augustin und der Rousseaus in der Weltliteratur einzig dastehn, ging der Redner zu einer ausführlichen Darstellung der Weltanschauung des Kaisers über, die sich dieser unter dem Einfluß des Herakleitos von Ephesos und der Stoa gebildet hat. Des Herakleitos Lehre von dem Fluß aller Dinge hat besonders tief auf ihn eingewirkt, sodann die monistische Weltanschauung der Stoa, die aber bei ihm oft eine platonische (dualistische) Färbung zeigt, und ihr durchaus teleologischer Pantheismus, dem Gott und Welt, Vorsehung und Natur ein und dasselbe sind. — Für seine ethischen Anschauungen sind von größter Bedeutung die stoische Pflichtenlehre, die Auffassung vom Glück des Menschen, das nicht auf dem beruht, was ihm widerfährt, sondern allein auf dem was er tut, die Lehre von der Tugend als einzigem Gut, und in sozialethischer Hinsicht der grandiose Kosmopolitismus der Stoa. — Das ganze philosophische Denken des Kaisers läßt sich um drei Hauptpunkte gruppieren: Weltall und Gottheit, die eigene Seele, das Verhältnis und Verhalten zu den Mitmenschen. Sein Denken ist beinahe monotheistisch, seine Auffassung von der Harmonie der Welt und seine (wie überhaupt die stoische) Theodizee erinnern an Leibniz, sein Fatalismus, der für seine durchweg religiös gefärbte Weltanschauung von größter Bedeutung ist, sowie seine Auffassung von der Stellung des Menschen im Kosmos, im Weltall, sind ihm mit der Stoa gemeinsam. Ob es ein Leben nach dem Tode gibt, ist ihm ungewiß; im Grunde glaubt er, daß die Seele des Menschen einige Zeit nach dem Tode in die Allseele zurückkehrt. — In ethischer Beziehung führt ihn sein Fatalismus zur Ergebung in den Lauf der Welt, zur freudigen Hinnahme alles dessen, was die Gottheit sendet, deren Schickungen für den Guten nur Material zu sittlicher Vervollkommnung sind. Andererseits führt ihn die stoische Auffassung von der Verwandtschaft aller Menschen durch den Logos, den alles durchdringenden Allgeist, von dem jede Menschenseele ein Funken ist, vom Weltbürgertum der alten Stoa durch Epiktet zur Nächstenliebe in des Wortes höchstem Sinne, seine Auffassung von der Natur des Menschen und seiner Bestimmung zu der Anschauung, daß jede gute Tat ihren Lohn in sich selbst trägt. Aber trotz des „optimistischen" Pantheismus zeigt sich bei dem Kaiser oft ein weltfremder Zug, fast eine Sehnsucht nach dem Tode, da ihm das irdische Treiben in seiner Nichtigkeit und Hohlheit — man denke an die Zustände seines Zeitalters — nur zu deutlich geworden ist. Seine ganze Weltanschauung ist die Resignation, die Philosophie ihm die

Freundin, die das Leben ertragen lehrt. Zur Darstellung dieser Lebens- und Weltanschauung wurden von dem Vortragenden eine Reihe bezeichnender Stellen aus den „Selbstbetrachtungen" des Kaisers in einer sich enger als die kürzlich erschienene Kiefersche Uebersetzung an das Original anschließenden eigenen Uebertragung vorgeführt. — Mit welch heroischer Pflichterfüllung und Selbstaufopferung aber der Kaiser trotz seiner Resignation und Weltverachtung sich seinem Herrscherberuf gewidmet hat, zeigte der Vortragende in einem kurzen Ueberblick über seine Regierung (den Partherkrieg, die Pest, die Markomannenkriege, den Aufstand des syrischen Statthalters Avidius Cassius, den zweiten germanischen Krieg, während dessen der Kaiser fern der Heimat im Barbarenlande, im Kriegslager zu Wien, am 17. 3. 180 stirbt), erörterte dann das Verhältnis zu seiner Gattin Faustina, seinem Adoptivbruder L. Verus, seinem Sohn Commodus, und gab einen Ausblick auf die Folgezeit.

Nach einem zusammenfassenden Urteil über die Persönlichkeit Mark Aurels, dessen inneres Leben eine tiefe Tragik in sich birgt, wies der Redner unter Anknüpfung an den 90. Geburtstag Eduard Zellers, unstreitig des bedeutendsten Forschers und Darstellers der griechischen Philosophie, und an ein Urteil Ernest Renans, des großen Franzosen, über die weltgeschichtliche Bedeutung des Griechentums — auf das Ziel und die Bedeutung des Deutschen Gymnasialvereins hin. „Dieser will das humanistische Gymnasium, das neben der Pflege deutschnationaler Bildung die Einführung in griechischen Geist und griechische Schönheit als seine edelste Aufgabe betrachtet, erhalten und das Verständnis für seine hohen Ziele in immer weitere Kreise tragen. Mögen das Realgymnasium und die Oberrealschule neben der älteren Schwester fröhlich gedeihen, wir verlangen nur, daß unsere Gegner ehrlich den «Königsfrieden» halten, den die vom Kaiser einberufene Konferenz des Jahres 1900 dem höheren Schulwesen gebracht hat, auf daß sich jede der drei höheren Schularten ruhig und ungestört nun um so eifriger der Pflege ihrer Eigenart zuwenden kann. So kann unsere Sache siegen, ist sie doch die gute Sache, denn unser Streben ist kein anderes als durch den griechischen Unterricht in die griechische Welt einzuführen und, soviel an uns liegt, dafür zu sorgen, daß der Zusammenhang und die stetige Weiterentwicklung in der Kulturgeschichte der Menschheit nicht verloren gehe!"

Aus den Verhandlungen des Niederrheinischen Zweigverbandes des Gymnasialvereins.

Der Niederrheinische Verband hielt am 15. Mai zu München-Gladbach seine dritte Hauptversammlung ab. Nachdem Gymnasialdirektor Dr. Schweikert die Teilnehmer herzlich willkommen geheißen hatte, hielt Oberlehrer Dr. Brandt-Bonn einen Vortrag über „Das humanistische Gymnasium und die künstlerische Erziehung". Nach einer Vorbemerkung über die taktische Bedeutung der Frage für das Gymnasium, für das die Beschäftigung mit dem Griechischen, der Sprache des klassischen Künstlervolkes, im Vordergrund stehe, wies er auf die Bewegung hin, welche, in Erkenntnis von dem Niedergang der künstlerischen Kultur des deutschen Volkes, unter Führung von Männern wie Konrad Lange und Alf. Lichtwark die Wiederbelebung des künstlerischen Sinnes auf breitester Grundlage, durch Schule und Elternhaus, erstrebt. Der Redner führte dann aus wie die einzelnen Fächer des gymnasialen Unterrichts, jedes an seinem Teil, dazu beitragen können, diese wichtige Aufgabe zu lösen. Die Fähigkeit äußerer und innerer Anschauung wieder zu gewinnen, sei das erste Ziel; am wichtigsten sei die Beschäftigung mit dem Griechentum, insbesondere mit Homer. Es handle sich nicht darum, hellenische Kunst als das alleingiltige Ideal hinzustellen; eine nationale Kunst, die es vermag, dem innersten Leben und Wesen des eigenen Volkstums Gestaltung zu verleihen, sei das Ziel. Aber in der Erziehung zum Verständnis griechischer Kunst hätten wir das wichtigste Mittel zur Heranbildung künstlerischen Sinns. Zu einer Stellungnahme gegen die Bestrebungen der modernen Kunst, ein neues Kunstideal zu schaffen, läge für die Vertreter der klassischen Bildung kein Grund vor.

Nachdem der Vorsitzende dem Redner für die feinsinnigen Ausführungen den Dank der Versammlung ausgesprochen, gab Professor Volkmann-Düsseldorf seiner Befriedigung Ausdruck, daß sich seine Befürchtung, es werde eine neue Schuldisziplin empfohlen werden, nicht bestätigt habe. Auch er dankt Herrn Brandt für die Fülle der Anregung, findet nur eine gewisse Einseitigkeit in dessen Auffassung, ein allzu starkes Betonen der Anschauung, da doch die Pflege der Musik und des künstlerischen Gebrauchs der Muttersprache gleich wichtig sei.

Es folgte ein Vortrag des Dir. Dr. P. Cauer über den „gegenwärtigen Stand der schulpolitischen Bewegung", der sich in allem Wesentlichen mit den oben S. 154—162 abgedruckten Ausführungen des Genannten in der Marburger Generalversammlung des Gymnasialvereins deckte. Bei der sich in München-Gladbach anschließenden Diskussion dankte Pfarrer Lic. Weber dem Berichterstatter besonders warm für die Art, wie er den in M.Gladbach stark gefährdeten humanistischen Gedanken verfechte. Den von ihm ausgesprochenen Befürchtungen trat Dir. Schweikert entgegen, und Oberbürgermeister Piecq

von M.Gladbach bestätigte, daß weder er noch seines Wissens die Mehrheit der Stadtverordnetenversammlung an eine Umwandlung des Gymnasiums in eine Reformanstalt denke, dazu habe er viel zu viel Achtung vor der humanistischen Bildung. Es könne nur künftig, wenn sich das Bedürfnis herausstellen sollte, die Angliederung von Parallelklassen eines Real-, vielleicht auch eines Reformgymnasiums in Frage kommen. Prof. Martens-Elberfeld erklärt sich im allgemeinen mit Dir. Cauer einverstanden, doch will er ein Wort für die großstädtischen Schulen einlegen. Bei verständiger Erziehung könnten die schädigenden Einflüsse des Großstadtlebens von den Schülern ferngehalten werden; das sei Sache des Elternhauses, das man immer mehr daran gewöhnen müsse, die Lösung dieser Aufgabe nicht von der Schule zu erwarten. Der Vorsitzende, Herr Fabrikant J. W. Simons-Elberfeld, stimmt mit Direktor Cauer und Schweikert darin überein, daß das Gymnasium nicht auf Seelenfang ausgehen dürfe. Doch bedeute der unvermeidliche Rückgang der Schülerzahl eine gewisse Gefahr. Bei der wachsenden Steuerlast namentlich der Großstädte sei die Lust groß, an den höheren Schulen zu sparen; den Erfolg und Wert einer Schulgattung bemesse man gern nach der Schülerzahl und dem durch sie bedingten Kostenaufwand. Uebrigens habe Dir. Cauer ihn überzeugt, daß die völlige Beseitigung des Monopols unser eigenstes Interesse sei. Oberlehrer Brandt macht auf die Haltung des von Kannegießer geleiteten Korrespondenzblattes aufmerksam, das neuerdings Auszüge aus Berichten bringe, die Lobeshymnen auf das Reformgymnasium enthalten. Dir. Cauer dankt für die vielfache Zustimmung; wenn sein Bericht dazu beitragen könne, die in M.Gladbach schwebende Frage glücklich zu lösen, würde ihm das besonders wertvoll sein. Herrn Simons stimmt er vollständig bei: nach der Menge der Gefolgsleute den Wert des Mannes zu bemessen, sei eine alte menschliche Schwäche. Wir müßten nur versuchen, sie auf die angegebene Weise zu bekämpfen. Daß das Elternhaus, wie Prof. Martens wolle, immer in der Lage sei, den schädlichen Wirkungen großstädtischen Lebens erfolgreich entgegenzuarbeiten, glaube er nicht. Die Frage der Verminderung großstädtischer Schulen sei aber nicht brennend: denn eine nennenswerte Verschiebung zu Gunsten der kleinen Städte sei bei den finanziellen Schwierigkeiten nicht zu erwarten.

(Nach Mitteilungen des Herrn Oberlehrer Kraußhaar-Elberfeld.)

Der erste Deutsche Oberlehrertag.

Da wir leider durch Krankheit verhindert waren, an ihm teilzunehmen, so müssen wir auf ein fremdes Referat über den ungemein glücklichen Verlauf dieser Versammlung verweisen. Eine gewissermaßen offizielle Berichterstattung findet sich aus der Feder des Darmstädter Prof. Hedbäus in Nr. IV des XXI. Jahrgangs der Südwestdeutschen Schulblätter, des Organs der Vereine akademisch gebildeter Lehrer in Baden, Hessen und Württemberg, einer Zeitschrift, die aus den Badischen Schulblättern erwachsen nunmehr zu unserer Genugtuung nicht bloß im Südwesten Deutschlands die gelesenste unter den das höhere Schulwesen betreffenden Blättern ist, sondern sich auch immer mehr der Beachtung in anderen Teilen unseres Vaterlandes erfreut. Die bedeutungsvolle Rede Paulsens freilich ist in diesem Referat nicht enthalten, auch ihr Inhalt nicht skizziert mit Rücksicht auf die gesonderte vollständige Drucklegung: wir werden auf sie später zu sprechen kommen. Leid tut uns nur nach Mitteilung von Augenzeugen, daß über die dramatische Aufführung am Vorabend nichts Näheres mitgeteilt ist, die in aristophanischer Weise pädagogische Tagesfragen behandelt hat. Möchten dem Verband zu dem zweifellosen ideellen Erfolg, der durch den ersten Verbandstag erzielt ist, reichliche praktische Ergebnisse für Didaktik und Standesangelegenheiten beschieden sein. Der hessischen Lehrerschaft aber wird es für alle Zeit zum Ruhm gereichen, diese Vereinigung angebahnt zu haben. U.

Der Kölner Neuphilologentag.

Auch zur Kenntnisnahme dieser Verhandlungen verweisen wir am besten auf die Südwestdeutschen Schulblätter, wo (der Mathematiker, Orientalist und Neusprachler) Prof. Dr. Ruska von der Heidelberger Oberrealschule in Nr. 6 und 7 sehr eingehend über Vorträge und Diskussionen berichtet hat. Im Mittelpunkt des Interesses stand hier die Verhandlung über die Frage, inwieweit das Uebersetzen aus dem Französischen und Englischen ins Deutsche zu üben sei, die in erster Linie durch einen Vortrag des Oberschulrats Waag von Karlsruhe angeregt wurde. Dieser trug den Titel: „Wie übermitteln die neusprachlichen Schulen gegenüber den altsprachlichen eine gleichwertige Allgemeinbildung?“ und gelangte zu dem Resultat, daß die neusprachliche Schule als eine dem Gymnasium gleichwertige Bildungsschule stehe oder falle, je nachdem sie der Kunst des Uebersetzens in die Muttersprache den unerläßlichen Raum gönnt oder ihr ihre Pforten verschließt. Wieder aufgenommen wurden dann die Erörterungen hierüber durch einen Vortrag des Dir. Walter von Frankfurt a. M. über den „Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen“ und

die daran sich schließende lebhafte Debatte. Diese Kölner Verhandlungen haben Interesse gleicherweise für die „altsprachlichen“ Schulen, weil diese ja zugleich neusprachliche sind, in nicht wenigen Gymnasien bekanntlich auch das Englische obligatorischer Unterrichtsgegenstand ist. Wer sagt, daß die Kunst des Übersetzens in die Muttersprache von den lediglich neusprachlichen Schulen festgehalten werden müsse, daß diese sonst dem Gymnasium nicht gleichwertig sein würden, könnte ja gerade für die Gymnasien das Uebertragen aus dem Französischen und Englischen, soweit nicht Not in einzelnen Fällen dazu zwingt, völlig preisgeben, weil die Schulung, die in den neusprachlichen Schulen durch solche Uebersetzungen erreicht werden soll, in den humanistischen Anstalten durch die Uebertragung aus dem Lateinischen und Griechischen erreicht wird. Auffällig ist uns, daß nach dem Referat bei dem, was zur Empfehlung des Uebertragens in die Muttersprache gesagt wurde, nur von der Notwendigkeit, die Kunst des Uebersetzens zu pflegen, und von dem Gewinn die Rede gewesen ist, die daraus für den Gebrauch der Muttersprache fließt, und nicht von der großen Bedeutung, die die bei dem Her- wie Hinübersetzen geübte Sprachvergleichung und die dadurch gewonnene Einsicht in die Verschiedenheit der Idiome für Entwicklung des Denkens besitzt. U.

Dem Morgenblatt der „Täglichen Rundschau“ vom 29. Mai Nr. 247 entnehmen wir folgende interessante Mitteilung:

Erster allgemeiner Tag für deutsche Erziehung.

Aus Weimar schreibt man uns: Der Erste allgemeine Tag für deutsche Erziehung wurde von Bürgermeister Dr. Donndorf begrüßt, welcher den Wunsch aussprach, daß unter dem Einfluß von Goethes und Herders Geist aus dem scheinbar unfruchtbar darniederliegenden deutschen Erziehungswesen neue Früchte hervorwachsen möchten. Der Herausgeber der „Blätter für deutsche Erziehung“ Arthur Schulz (Friedrichshagen), der Hauptvorkämpfer der ganzen Bewegung, sprach über „die grundsätzlichen Forderungen für die Neubildung des Gesamtschulwesens“. Er erklärte allem Lernzwang den Krieg. Wie das Kind vor Eintritt in die Schule, nur dem inneren Triebe folgend, unendlich mehr durch Anschauungsunterricht und wißbegieriges Fragen lerne, als in der doppelten Zeit des Schulbesuchs, so müsse diese einfache und leichte Art des Lernens auch in der Schule fortgesetzt werden: möglichst viel Anschauungsunterricht nach der Natur (nicht nach toten Bildern), möglichst viel Unterricht in freier Natur, unbeschränktes Fragerecht der Kinder, Förderung der körperlichen Entwicklung! Bei den bloßen Fertigkeiten, wie Lesen und Schreiben, Erlernen der Sprachen und Rechnen, solle man sich nicht mehr so übermäßig lange aufhalten. Im Religionsunterricht müsse das Auswendiglernen unverstandenen Stoffes in unverständlicher Sprache fortfallen; auch sei die Bibel kein deutsches Buch. Nach ihr käme zuerst das auserwählte Volk der Juden, dann kämen die Griechen und schließlich die Römer, und wir kämen überhaupt nicht! Der Umgang mit der Natur sei der herrlichste Gottesdienst; in der Natur und ihren Werken könne man des Ewigen Ehre rühmen. Der Unterricht müsse in erster Linie Heimatsunterricht sein, es müsse die Einheitsschule angestrebt und beim Unterricht deutsche Bildung betont werden. Würde ein Kind von 10 Jahren fragen, was Sozialdemokratie sei, so würde ihm geantwortet werden, das gehe es nichts an. Statt dessen werde es sehr gründlich über die Plebs des alten Rom unterrichtet. Man scheue sich, Fragen zu berühren, die das eigene Volkstum betreffen, während man den Geist der Knaben mit Namen und Dingen vollstopfe, die schon vor Jahrtausenden ins Meer der Vergessenheit versunken seien.

Der Vorsitzende Professor Dr. Förster (Oberlehrer am Kaiser-Wilhelms-Realgymnasium in Berlin) sprach über „Die alten Sprachen und die normale Bildung“. Unwiederbringlich sei die Zeit verloren, die der höhere Schüler und der Student mit dem Einpauken alles möglichen Wissenskrams aus römischer und griechischer Zeit verbracht habe, der bald wieder vergessen werde, da es nach der Schulzeit keine Anregung mehr dafür gebe. Besser hätte in dieser Zeit gelehrt werden sollen, was jeder Deutsche von seinem Lande und dessen Naturreichtum, von seinem Staate und dessen Gesetzen wissen müsse. „Los von Rom“ müsse auch hier die Losung sein. Deutsche Jünglinge sollten lernen, was deutsche Art und Weisheit sei. Das Lehren fremder Sprachen, fremder Sitten und Vorbilder, namentlich aber der alten Sprachen, entfremde die deutsche Jugend immer mehr der heimatlichen Erde. Die Weltliteratur müsse jedem zugänglich gemacht werden, wie alle Kunst, aber auf dem Wege guter deutscher Uebersetzungen. Die Grundzüge des Erziehungsprogramms hätten zu lauten: Bildung des Geistes, Erziehung des Gemüts, Herausarbeitung der Persönlichkeit. Natürliche Leibesbildung, aber keine gymnastische, sei neben der Schulbildung energisch anzustreben.

Professor Dr. Ludwig Gurlitt (Oberlehrer am Gymnasium in Steglitz), verbreitete sich über „Klassizismus und Historismus“. Seit zwanzig Jahren lehre er als klassischer Philologe, und er sage, das Studium der klassischen Philologie und Geschichte dürfe nicht über Bord geworfen werden, wenn Deutschland seine wissenschaftliche Großmacht-

stellung nicht einbüßen wolle. Aber sein Einfluß in der höheren Jugenderziehung dürfe nicht mehr im Vordergrunde stehen. Vieles von dem, was wir da auf den Schulbänken gelernt, mute uns heute an wie ein Märchen aus alter Zeit. Was hält der Deutsche heute noch von der Geschichte des alten Roms, der Volsker und Samniter! Heute drehe sich das Interesse um ganz andere Dinge. Wir müßten mit stolzem Nationalbewußtsein deutsche Schulen fordern und die Kinder nicht mehr zur Heimatlosigkeit und Farblosigkeit erziehen. In römischer und griechischer Geschichte seien sie daheim, sie kennten Praxiteles und Phidias, schwerlich aber einen Ludwig Richter, Hebbel und Thoma. Ciceros Reden im lateinischen Unterricht eröffneten einen Abgrund sittlicher Verkommenheit; und Männer, die vor Jahrtausenden ihren höchsten Ehrgeiz darin erblickten, die Gesetze anderer mit Füßen zu treten und Tausende von Menschenleben für nichts zu achten, könnten uns heute nicht mehr als Vorbilder dienen. Unser humanistisches Gymnasium, so weit es auf dem überwundenen römischen Humanitätsbegriff beruhe, habe keine Berechtigung mehr. Bismarck habe zugestanden, daß er das Gymnasium als Republikaner vom reinsten Wasser verlassen habe. Lehre doch die römische Geschichte den Königsmord verherrlichen und eine Staatsverfassung wie die unsre verachten. Viele finden den Weg aus dem Klassischen ins Vaterländische nicht mehr zurück. Das Latein müsse noch mehr beiseite treten; allen, die nicht Philologie studieren wollten, müßten die altgriechischen Dichterwerke durch Uebersetzungen zugänglich gemacht werden. Das Vaterland brauche deutsche Männer in den Tagen der Gefahr und nicht solche, die ihm kalt und fremd gegenüberständen.

Professor Dr. Schwend (Oberlehrer an der Friedrich-Eugen-Realschule und Dozent an der Technischen Hochschule in Stuttgart) erntete besonderen Beifall mit seinen Ausführungen über „die Naturwissenschaft in der Schule". Die Naturwissenschaften sind in der Schule nur geduldet, mit Ausnahme von Württemberg, wo der Unterricht in diesen Fächern in den drei oberen Klassen der Realschulen eingeführt sei. Die preußischen Lehrpläne der oberen Abteilungen enthielten hier ein „Vacat". Man fürchte wohl für Glaube und Christentum, wenn die Schüler von Deszendenzlehre und Darwinismus hörten, aber davon erführen sie einige Jahre später — unvorbereitet — doch, und innere Kämpfe dürfe man der Jugend nicht ersparen, sonst könne sie sich keine eigene Weltanschauung schaffen. Jedenfalls lehre die Erfahrung, daß das kindliche Gemüt der Naturbeschreibung begeistert folge, die Schüler lernten nach bestimmten Grundsätzen beobachten und selbständig arbeiten und schaffen, während ihnen bei den anderen Fächern meist die Quellen und der ganze Prozeß des historischen Forschens verborgen bleibe. Ohne Psychologie, d. h. ohne Naturwissenschaft, sei kein philosophisches System mehr zu denken. Aber der unerschöpfliche Formenschatz der Natur bilde auch den ästhetischen Sinn. Im Freien sollten die Schüler die Rohstoffe kennen lernen, in den Fabriken und im Kunsthandwerk ihre Verarbeitung. Ueberall hin müßten sie geführt werden und Schulausflüge jede Woche, auch im Winter, stattfinden. Auf diese Weise lernten sie die Natur aus eigener Anschauung kennen, kämen mit dem Lehrer in lebensvolle Berührung, und es bilde sich zwischen beiden ein vertrauensvolles Verhältnis heraus, das fürs ganze spätere Leben des Kindes von allergrößtem Vorteil sein könne.

Oberlehrer Dr. Steinweg (von der Städtischen Oberrealschule in Halle a. S.) sprach über das Thema: „Der Weg zur Kunst durch die Natur". Alle Versuche, die Kunst auf anderen Wegen, als durch die Natur in die Schule einzuführen, seien erfolglos gewesen. Nur durch die Kenntnis der Natur und Anregungen aus dem wirklichen Leben erwächst Kunstverständnis, zu dem ein rationeller Zeichenunterricht, Anleitung zum Modellieren von Körpern und nicht zuletzt eigene Leibesübungen gehörten. — Auch dieser Redner fand, einschließlich seiner scharfen Schlußbemerkungen gegen die schablonenhafte Einjährigenausbildung, allenthalben Zustimmung. In dem sich anschließenden Meinungsaustausch war man darüber einig, daß Uniformieren und Reglementieren im Unterricht vom Uebel seien, man müsse dem Lehrer Spielraum und Bewegungsfreiheit lassen und ihm gestatten, ja vorschreiben, daß er seine Lehrmethode dem Einzelnen individuell anpasse. Lehrer Riedel (Leipzig) teilte mit, daß er mit dem Unterricht im Freien, auf den von den meisten Rednern großer Wert gelegt werde, sehr ermutigende Erfahrungen gemacht habe, namentlich mit dem Zeichnen und Modellieren nach der Natur. Dr. med. Liebe empfahl die möglichst ausgedehnte freie Bewegung in der Natur als wirksamstes Vorbeugungsmittel gegen Alkohol, Tuberkulose und sexuelle Verirrungen.

Versammlung des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland am 19. und 20. Mai 1904.

Die Versammlung fand in Quedlinburg statt, infolge einer Einladung dieser Stadt zur Teilnahme an der Enthüllung des Guts Muths-Denkmals, woran sich auch der Deutsche Turnlehrerverein beteiligte. Dieser Feier war der 20. Mai gewidmet: der Begrüßungsrede

des Oberbürgermeisters folgte die Erwiderung des Vorsitzenden des Zentralausschusses, Landtagsabgeordneten von Schenckendorff, der die Bedeutung von GutsMuths auch für die heutige Zeit darlegte und dem Vertreter der Stadt das soeben fertiggestellte Buch „Wehrkraft durch Erziehung“ übergab, sodann der Festvortrag des Stadtschulrats Dr Kerschensteiner von München über das Thema „Zwischen Schule und Waffendienst“. Am Tage vorher war von dem Zentralausschuß über die Einführung eines obligatorischen Spielnachmittages für Knaben- und Mädchenschulen verhandelt worden nach Referaten des Studiendirektors Prof. Raydt von Leipzig und des Professors Dr. Kohlrausch von Hannover. Man einigte sich dahin, daß für jede Schule ein Spielnachmittag mit allgemein verbindlicher Beteiligung einzurichten sei und dauernde Befreiung nur auf ärztliche Bescheinigung geschehen dürfe, daß ferner eine Spielaufsicht durch Lehrer notwendig sei und die Aufsichtsstunden als Pflichtstunden anzurechnen oder besonders zu vergüten seien.

Der XVI. Kongreß des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit

hat vom 1. bis zum 3. Juli d. J. in Worms stattgefunden. Die zuvor schon in der sehr lesenswerten Denkschrift „Erziehliche Knabenhandarbeit“ kurz besprochenen Themen: „Werkunterricht in der Volksschule, der Handarbeitsunterricht in den Schülerwerkstätten, die Handarbeit im Knabenhorte, die Bedeutung des Handarbeitsunterrichts für die Hilfsschule“ wurden in Vorträgen und Debatten gründlich und mit allgemein befriedigenden Ergebnissen erörtert. Ebenso erfreulich wie belehrend war für die Kongreßteilnehmer auch der Einblick, den sie in den Werkunterricht der Wormser Volksschule mit eigenen Augen gewannen.

Feier des 40jährigen Bestehens des Bayerischen Gymnasiallehrervereins.

Sie fand am 19. Dezember v. J. statt, und über ihren harmonischen, erhebenden Verlauf berichtet recht ausführlich die „Augsburger Abendzeitung“ vom 29. Dezember Nr. 357, wesentlich kürzer die „Blätter für das Gymnasialschulwesen, herausgegeben vom Bayerischen Gymnasiallehrerverein“ 1904 Heft I und II S. 171 und zwar, weil das Hauptstück vom Vortrag des 1. Vorstands Prof. Eugen Brand, die Darstellung der nach verschiedenen Seiten überaus wirkungsreichen Tätigkeit des Vereins seit seiner Gründung, aufgenommen ist in die ausführliche und sehr wertvolle Geschichte der „Entwicklung des Gymnasiallehrerstandes in Bayern von 1773—1904“, die von demselben Herrn verfaßt ist und das ganze Doppelheft VII und VIII des lauf. Jahrgangs der genannten Zeitschrift füllt.

Zusammenkunft ehemaliger Angehöriger des Gymnasiums Ansbach im Jahr 1903.

Eine trefflich erdachte und trefflich ausgeführte Vereinigung der alten Schüler dieser Anstalt, die seit vielen Jahren durch hervorragende Lehrkräfte und den von ihnen erzeugten guten Geist ausgezeichnet gewesen ist, mit dem Zweck, daß die alten Kameraden sich und, soweit dies möglich, ihre alten Lehrer einmal wiedersehen und ihrer Pietät gegen die Schule und die Männer Ausdruck geben möchten, aus deren Pflege sie einst hervorgegangen. Oefter finden, so viel wir wissen, solche Zusammenkünfte nur von Zöglingen der alten Fürstenschulen statt. Es wäre aber in der Tat gerade heutzutage wohlangebracht, daß, wo immer die gleiche Gesinnung vorhanden, sie sich auch wiederholt in gleicher Weise betätigte. Es wäre der beste Protest gegen die unsinnigen Angriffe, die noch immer aus verschiedenen Motiven gegen Organisation und Unterrichtsbetrieb der humanistischen Anstalten unseres Vaterlandes gerichtet werden.

Eine genaue Schilderung von dem Verlauf des Festes findet sich in der „Fränkischen Zeitung“ vom 24. September v. J. Nr. 262. Am Morgen wurden auf dem Ansbacher Friedhof an dem Grabe von drei ehemaligen Rektoren der Schule Kränze im Namen der früheren Schüler niedergelegt. Dann ein überaus zahlreich besuchtes, gesellig-heiteres Zusammensein in einer Weinhalle der Stadt, in der zunächst Oberstudienrat Dr. Lechner im Namen der früheren Lehrer eine Rede hielt, die nicht am wenigsten da von lauten Beifallskundgebungen unterbrochen wurde, wo er davon sprach, welche Bedeutung die klassischen Schulstudien für die Zöglinge gehabt hätten und noch hätten. Es folgte der wohlbekannte Geograph Sigmund Günther, jetzt Professor der Erdkunde an der technischen Hochschule in München, vorher zehn Jahre Lehrer der Mathematik und Physik an dem Ansbacher Gymnasium, der manche heitere Bilder der Vergangenheit an dem geistigen Auge der Zuhörer vorüberziehen ließ und mit einem lateinischen Toast auf Herrn Lechner schloß. Nicht minder teils erbauend, teils erheiternd verlief der Festabend, an dem auch der Staatsminister Graf von Crailsheim als ehemaliger Schüler der Anstalt das Wort ergriff. U.

Die 43. Jahresversammlung des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer.

Vor kurzem erschien das 34. Jahresheft des obengenannten Vereins mit dem Bericht über die 43. Jahresversammlung Ungemein lesenswert ist hier der Vortrag des Prof. Dr. Rudolf Burckhardt von Basel über „Antike Biologie“, eines Mannes, der in glücklichster Weise seine zoologischen Fachstudien mit philologischen und ein akademisches Lehramt mit Schultätigkeit verbindet. Er schließt mit den Worten: „Nach dem Gesagten werden Sie mich verstehen, wenn ich von dem Studium der Geschichte unserer Wissenschaft im Altertum mehr als Befriedigung der Neugier erwarte, ja wenn ich in ihr einen der stärksten Magneten erblicke, der Naturgeschichte und humanistische Bildung einander annähert in der Weise, die uns stets die Einheit unseres erzieherischen Zieles vor Augen hält.“ Worauf noch die Worte folgen, mit denen Rohde seine Psyche schließt. In der Diskussion über den Vortrag teilte der Redner mit, daß er einmal mit einer oberen Klasse des Basler Gymnasiums Stücke der aristotelischen Tiergeschichte gelesen und dazu fortlaufend Realerklärungen gegeben habe.

Zweifellos von Interesse ist ferner auch für die deutschen Gymnasiallehrer der Vortrag von Prof. Dr. Billeter von Zürich „Ueber die Auswahl der lateinischen Schullektüre“ und die daran geknüpfte Debatte. Es wird hier eine Revision der gesamten römischen Literatur bis zu den lateinischen Kirchenvätern in Hinsicht auf ihre Brauchbarkeit für die Schule vorgenommen und einer wesentlichen Erweiterung des üblichen Kanons das Wort geredet, und es werden Vorschläge gemacht, die an die auf der Berliner Junikonferenz vom Jahre 1900 und auf der Kasseler Konferenz der Reformschulmänner vorgebrachten erinnern und an das, was v. Wilamowitz für den griechischen Unterricht vorgeschlagen hat.

Das Stuttgarter Mädchengymnasium.

Das württembergische Mädchengymnasium in Stuttgart hat in diesem Frühjahr seine ersten Abiturientinnen, vier an der Zahl, entlassen, die mit Ehren das Reifeexamen am Gymnasium in Cannstatt bestanden haben. Darüber und über die aus diesem Anlaß veranstaltete Abschiedsfeier berichtet der im April ausgegebene Rechenschaftsbericht. Auch sind die von dem Kommissär der Anstalt, Herrn Gymnasialprofessor Dr. Hermann Planck, und der Vorsteherin, Frl. Leontine Hagmaier, bei dieser Gelegenheit gehaltenen Reden in der Zeitschrift „Frauenberuf“, herausgegeben von dem schwäbischen Frauenverein zu Stuttgart, in Nr. 13 des laufenden Jahrgangs abgedruckt.

Die Anstalt wurde 1899 hauptsächlich durch die tatkräftige Initiative der indessen verstorbenen Freiin Gertrud Uxkull ins Leben gerufen. Sie ist bis jetzt Privatanstalt, erhält aber von dem Kultministerium und der Stadt namhafte Zuschüsse. Im Schuljahr 1903/4 zählte sie in 6 Klassen 39 Schülerinnen. Der Eintritt erfolgt mit dem zurückgelegten 12ten Lebensjahr aus einer höheren Töchterschule oder aus einer der württembergischen Landlateinschulen, in denen überall Mädchen als ordentliche Schülerinnen zugelassen sind, und führt in sechsjährigem Unterrichtsgang an das Ziel der gymnasialen Maturitätsprüfung. Für alle, die diese bestehen wollen, ist der griechische Unterricht obligatorisch, der nach zweijährigem Lateinunterricht beginnt. Die Gesamtzahl der wöchentlichen Stunden während der sechs Jahre ist für Religion 12, für Deutsch 14, für das Latein 52, für das Griechische 32, für das Französische 14, für Geschichte 12, für Erdkunde 6, für Mathematik 22, für Naturwissenschaften 12, für Philosophie 2.

Durch die Freundlichkeit des Kollegen Planck (dessen unermüdliche Bemühungen um die Anstalt um so lebhaftere Anerkennung verdienen, als er das Amt des Kommissärs — ebenso wie Frl. Hagmaier das ihrige — als Ehrenamt verwaltet) habe ich in aller Muße Einsicht nehmen können von den lateinischen und griechischen Examenarbeiten (Herüber- und Hinübersetzungen) verschiedener Klassen am Ende des Schuljahres 1902/3, und ich kann bezeugen, daß diese Leistungen teils sehr erfreulich, teils wenigstens befriedigend waren, wie mir Aehnliches vom Karlsruher Mädchengymnasium, das ebenfalls sechs Jahreskurse umfaßt, versichert wird. Ich glaube, daß dies Resultat in Stuttgart zum großen Teil dem Ernst zuzuschreiben ist, mit dem nach guter württembergischer Tradition auch das Uebersetzen ins Lateinische und Griechische betrieben wird. (Es wird dabei im griechischen Unterricht das mir sehr praktisch erscheinende griechische Uebungsbuch für Sekunda mit einem Abriß der Tempus- und Moduslehre von Dr. Th. Drück, Prof. am Eberhard-Ludwigs-Gymnasium in Stuttgart, 2. Aufl. 1902, Verlag von A. Bonz in Stuttgart, benutzt.) Uebrigens müssen wir uns ja bei den schönen Erfolgen an mehreren Mädchengymnasien stets gegenwärtig halten, daß wir es da immer oder fast immer mit einer Elite von Schülerinnen zu tun haben, mit einer Elite an Fleiß und Begabung, und daß die Sache wesentlich anders aussehen würde, wenn die Mischung von begabten und fleißigen Zöglingen mit wenig begabten und wenig fleißigen oder ganz unbegabten und faulen hier dieselbe wäre, wie gewöhnlich in Knabenschulen. Sollte je ein Mädchengymnasium so zusammengesetzt und stark frequentiert sein, dann würde wohl die jetzt genügende Zahl der wöchentlichen Lektionen für einzelne Lehrgegenstände nicht ausreichen, oder es müßte die Zahl der Jahreskurse vermehrt werden.

Nebenbei möchte ich bemerken, daß ich unter den von mir mit eigenen Augen kennen gelernten Anstalten, an denen Mädchen gymnasialen Unterricht erhalten, die

besten Eindrücke von der Wiener Schule gewonnen habe, die von Herrn Ritter v. Kraus geleitet wird. Sie stand hinsichtlich ihrer Organisation, als ich sie im Frühling vorigen Jahres besuchte, den österreichischen Knabengymnasien schon näher, als alle unsere deutschen Mädchengymnasien den humanistischen Knabenschulen stehen, und sollte nach Ansicht des Leiters sich noch weiter in dieser Richtung entwickeln, bis zu einer Anstalt von 8 lateinischen und 6 griechischen Jahreskursen, in die aber die Mädchen erst mit 12 Jahren einzutreten und die sie demgemäß erst mit 20 Jahren zu verlassen hätten, während die österreichischen Knaben normalerweise vom 10.—18. Lebensjahre das Gymnasium besuchen. Ich konnte dem genannten Herrn, als wir auf die gegen den Gymnasialunterricht der Mädchen geltend gemachten gesundheitlichen Bedenken zu sprechen kamen, sagen, daß ich einen ungünstigen Eindruck von dem gesundheitlichen Zustand der Gymnasiastinnen auch in Italien nicht empfangen hätte, wo seit Zulassung der Coeducation die Konformität zwischen der gymnasialen Erziehung des männlichen und der des weiblichen Geschlechts eine vollständige ist und in der untersten der acht Klassen neben den zehnjährigen Knaben gleichaltrige Mädchen zu finden sind.

Jedenfalls sollte u. E. diese Konformität soweit gehen, daß alle Mädchen, wie in Italien, Wien, Karlsruhe, auch am griechischen Unterricht teilnehmen müssen. Die, welche nicht genug Begabung oder Lust haben, sich auch den wertvolleren (insbesondere für Mädchen wertvolleren) Teil der humanistischen Schulbildung anzueignen, sollten überhaupt auf diese verzichten. Wir stimmen durchaus dem Bedauern zu, das Prof. Keim, der Direktor des Karlsruher Mädchengymnasiums, im Nachwort zu einem Bericht über die Danziger Versammlung des Vereins für das höhere Mädchenschulwesen (in Nr. XI des Jahrgangs 1903 der Südwestdeutschen Schulblätter) darüber ausgesprochen hat, daß man an allen preußischen Gymnasialkursen für Mädchen das Griechische hat fallen lassen. Uhlig.

Zum griechischen Unterricht in Nordamerika.

Wir haben in verschiedenen Jahrgängen Gelegenheit genommen, auf die griechischen Studien in Nordamerika und die Schätzung, die ihnen dort zuteil wird, aufmerksam zu machen (so nach brieflichen Mitteilungen des gegenwärtigen Präsidenten der kalifornischen Universität B. J. Wheeler I 119 VIII 24 und auf Grund der Mitteilungen über die Proceedings of the international Congress of Education in Chicago 1893 IV 155 V 153). Wir möchten heute eine nicht uninteressante Nachricht solches Inhalts bringen, die wir dem schönen Aufsatz von Professor Blaß in Halle „Der Stand der klassischen Studien in der Gegenwart" (in der Septembernummer der „Deutschen Revue" v. J. 1903) entlehnen:

„Im Staate Mississippi gibt es eine Staatsuniversität, bei der bis vor wenigen Jahren für die Zulassung kein Griechisch gefordert wurde. Ein jüngerer Professor an der Universität, Paul Hill Saunders, stellte den Antrag, es möge dies geschehen, erhielt indes den Bescheid, daß man es gar nicht fordern könne, da doch an fast keiner der höheren Lehranstalten des Staates auch nur die Möglichkeit sei, Griechisch zu lernen. Professor Saunders indessen zog daraus lediglich die Folgerung, daß also dies zuerst geändert werden müsse und geändert werden solle. Er schrieb an die Vorstände der sämtlichen höheren Lehranstalten seines Staates: sie möchten ihm in den nächsten großen Sommerferien Lehrer nach dem Universitätsorte schicken, die geneigt wären, Griechisch zu lernen; er wolle es ihnen ohne Entgelt beizubringen suchen. Die kamen also, und der Unterricht begann und nahm seinen Fortgang, solange wie die Ferien dauerten; sehr weit kam er in dem Vierteljahr natürlich nicht. Aber nun trat der schriftliche Verkehr ein: Aufgaben zum Uebersetzen wurden zugesendet und Uebersetzungen eingeschickt und mit der Korrektur zurückgeschickt. Dann, als wieder Ferien waren, wieder mündlicher Unterricht, und darauf schriftlicher, und darauf wieder mündlicher. Und nun waren die Zöglinge so weit, daß sie selber wieder die Elemente lehren konnten. Schüler fanden sich, und damit war das Griechische als Lehrgegenstand an der betreffenden Anstalt eingeführt, jetzt schon an einigen dreißig. Nicht als obligatorischer natürlich; aber jetzt nahm doch die Universität unter ihre Aufnahmebedingungen auch etwas Griechisch auf. Es wird nicht viel sein, und die gesamten Leistungen können noch nicht hoch sein. Aber Professor Saunders glaubt sich auch nicht am Ziele, sondern arbeitet in derselben Richtung weiter. Was ein Mann kann, wenn er will, kann man hier deutlich sehen. Das heißt, er konnte es auch nur, weil das Objekt das ist, was es ist, geeignet, auch die modernsten Amerikaner anzuziehen, wofern sie nur arbeitsfreudig sind und nicht die Arbeit für ein Uebel ansehen, das man nur um der Folge willen, des Geldverdienens, auf sich zu nehmen, ohne diese Folge aber zu meiden habe. Auch in dem Lande des Goldes und der Goldsucher, in Kalifornien, nimmt nach Aussage dortiger Professoren das Studium der klassischen Philologie beständig zu, so daß die dortige Universität 250 — oder wenn man abzieht, was ungefähr unsern beiden obersten Gymnasialkursen entspricht — an 60 Studenten des Griechischen zählt. Also die Musen sind noch, sie sind aber, als Göttinnen, zu geben und nicht zu empfangen gewohnt, und wo man nichts von ihnen haben will, sind sie selbst noch sehr viel mehr in der Lage, von diesen Leuten nichts zu brauchen."

Repliken und Dupliken.

Der im vorigen Heft S. 100 ff. enthaltene Aufsatz „Schulkampf in Württemberg“ von Rektor Dr. Hirzel in Ulm hat neben lebhaften Zustimmungen auch höchst erregte Entgegnungen zur Folge gehabt, die bei Vergleichung mit jenem Aufsatz unseren Lesern einen wunderlichen Eindruck machen werden. Wir haben sie wörtlich zum Abdruck gebracht, so unzutreffend sie nach Inhalt und Ausdruck auch sind, damit die von Hirzel Kritisierten vor demselben Publikum zu Worte kommen. Voraus geht eine Erwiderung des Professor Dr. E. Kornemann in Tübingen, es folgt eine Aeußerung des Dr. med. Jäger in Schwäbisch-Hall. O. Jäger. G. Uhlig.

1.

Auf die abfällige Kritik meines Vortrags „Über das Problem einer modernen nationalen Erziehung“ durch Herrn Karl Hirzel, Ulm, in dieser Zeitschrift S. 101—109 sehe ich mich genötigt zur tatsächlichen Richtigstellung folgendes zu erwidern:

1) Die Polemik des Herrn H. bewegt sich auf dem Untergrund eines Zeitungsreferates der „Tübinger Chronik“. Es ist richtig, daß ich dieses Referat infolge schlimmer Erfahrungen bei anderer Gelegenheit vor dem Erscheinen (aber im Druck) einmal durchflogen und die gröbsten Irrtümer daraus noch im letzten Augenblick beseitigt habe. Aber als wirklich brauchbaren Niederschlag meines Vortrags kann ich dasselbe auch so noch nicht bezeichnen. Wer auf Grund eines Zeitungsreferates Ausfälle in solchem Tone unternimmt, richtet sich in der wissenschaftlichen Welt selbst: denn er zeigt deutlich, daß es ihm nicht nur um die Sache, sondern vor allem um die gegnerische Persönlichkeit zu tun ist.

2) Das letztere ergibt sich auch aus der gehässigen Art und Weise, wie über „die Art der Vorbereitung der Versammlung“, über die „moderne Mache“, die „Reklame“ dabei u. s. w. im Zusammenhang mit meinen Personalien gesprochen wird, wodurch offenbar der Schein erweckt werden soll, als hätte ich mich vorgedrängt und hätte alle Hebel in Bewegung gesetzt, um meine Weisheit an den Mann zu bringen. Der Tatbestand ist aber folgender: Ich bin vom Verband nationaler Vereine in Tübingen aufgefordert worden einen Vortrag zu halten und zwar bin ich von einem der Herren Vorsitzenden dieser Vereine direkt auf das Thema „Erziehungsproblem“ hingewiesen worden. Daß der Vortrag schließlich gleichzeitig auch zum Besten einer von der Studentenschaft zu errichtenden Bismarcksäule gehalten wurde, hatte darin seinen Grund, daß einer der Redner für diese Sache ausgefallen war und der allseitig hochgeschätzte Veranstalter dieser Vorträge mich ersuchte, in die Bresche zu springen. Ich habe sofort mein Bedenken zum Ausdruck gebracht, daß mein Thema sich mehr für gereifte Männer als für Studenten empfehle, habe mich aber schließlich im Interesse des schönen Zweckes überreden lassen. So bin ich, „der Not gehorchend, nicht dem eignen Triebe“, zu diesem Vortrag vor einem größeren Publikum gekommen.

3) Herr H. hat sich für berufen erachtet, mir zu sagen, daß mir bei meiner mangelnden Kenntnis des württembergischen Schulwesens „eine gewisse Zurückhaltung“ in dieser Beziehung „wohl angestanden hätte“. Dieser Anstandsunterricht ist leider an die falsche Adresse gerichtet. Ich erkläre, daß von dem württembergischen Schulwesen in dem ganzen Vortrag nicht mit einer Silbe die Rede war. Wenn Herr H. sich getroffen fühlt, so ist das seine Sache.

4) Auf S. 108 im 2. Absatz werde ich dadurch, daß ich, wie in dem ganzen Aufsatz, in den großen Topf der Reformer hineingeworfen werde, in den Verdacht gebracht, als ob ich mich über die Gymnasiallehrerschaft abfällig ausgesprochen hätte. Herr H. hält mich offenbar, was allerdings bei dem ganzen Ton seines Elaborats nicht zu verwundern ist, für so albern, daß ich mich über einen Stand, dem ich selbst über ein halbes Dutzend Jahre angehört habe, öffentlich so äußern würde. Was habe ich aber in dieser Richtung gesagt? „Es ist,“ bemerkte ich gegen Ende meines Vortrags, „äußerst kurzsichtig, wenn man mit dem heutigen Schulwesen unzufrieden ist, auf die Lehrer zu schimpfen. Gerade durch unsere deutsche, akademisch gebildete Lehrerschaft geht heute ein sieghaftes Vorwärtsstreben, ein frisches, entschlossenes Zugreifen. Viele der Gedanken, die ich Ihnen vortrug, sind gerade in diesen Kreisen schon gedacht worden. Daß sie nicht zur Tat werden, liegt daran, daß unser deutsches Schulwesen noch nicht mündig ist.“ Darnach halte ich es wohl mit denen, die so tun, „als ob die Lehrerschaft des alten Gymnasiums in beschränkter Unwissenheit oder in feiger Unselbständigkeit einem zu Unrecht herrschenden System sich willenlos oder liebedienerisch unterordne!“ Ich denke, ärgere Verdrehungen der Tatsachen kann man sich doch nicht leisten.

Daß ich mit einem Herrn, der so etwas fertig gebracht hat, über die sachlichen Differenzen unserer Ansichten nicht in Diskussion eintreten kann, wird jeder denkende Leser mir zugeben. Bemerken möchte ich zum Schluß doch noch das eine: Es ist höchst bedauerlich, daß man heutzutage nicht mehr, selbst nicht in der ruhigsten und sachlichsten Weise, über das Erziehungsproblem sich öffentlich aussprechen darf, ohne gewärtigen zu müssen, in solcher Weise angefallen zu werden. Ich hatte als Historiker gerade

für das Gymnasium — allerdings in etwas anderer Gestalt, als es Herrn H.'s Ideal ist — eine Lanze gebrochen. Damit bin ich dieser Anstalt „in den Rücken" gefallen „mit demagogischen Künsten und verführerischen Ideen"! Stolz wird aber der Welt auf S. 107 von meinem Gegner selbst verkündet: „Das Gymnasium hat sich schon bisher nicht verschlossen gegen den Wechsel der Zeiten; und wer mit Erfahrung und Verständnis prüfend zurückblickt auf die Entwicklung unseres Unterrichts in den letzten 50 Jahren, der kann unmöglich den gewaltigen inneren Wandel verkennen, den bei aller scheinbaren Gleichheit der äußeren Formen Geist und Methode desselben erfahren haben." Der Unterschied zwischen Herrn H. und mir besteht also doch nur darin, daß Herr H. für das Gymnasium in den letzten fünfzig Jahren die stattgehabte Entwicklung ruhig anerkennt, von einer Weiterentwicklung aber, im Gegensatz zu mir, nichts wissen will. Wer nur davon redet, den trifft schon der Bannstrahl der gymnasialen Orthodoxie, die sich nicht wundern darf, wenn man sie nach solcher Erfahrung noch intoleranter findet als die kirchliche.

Tübingen, den 26. Juni 1904. Ernst Kornemann.

2.

In Heft III Jahrg. 1904 dieser Zeitschrift suchen Herr Geh. Hofrat Dr. Uhlig, Heidelberg, und Herr Rektor Hirzel, Ulm, aus Anlaß zweier Artikel („Zu der Ueberbürdung und einigen anderen Schulfragen" und „Schulkampf in Württemberg") meinerseits in ernster Sache durchaus sachlich und in den Grenzen meiner Zuständigkeit als Arzt gehaltene Erörterungen durch persönliche Angriffe und Verunglimpfungen zu entkräften, die vom Versuch des Lächerlichmachens bis zu Zitaten aus Kneipliedern sich versteigen und bis an die Grenze der Ehrabschneidung herangehen.

Angesichts dessen muß ich mich darauf beschränken, von dieser Tatsache hiermit Akt zu nehmen und mein Bedauern auszusprechen darüber, daß hier Leiter und Vertreter höherer Bildungsanstalten einer Kampfesweise sich bedienen, die bei sachlichen Auseinandersetzungen unter Gebildeten sonst nicht üblich ist.

Mai 1904. Dr. Jäger-Hall.

Die Schriftleitung bemerkt zu Obigem Folgendes. Die subjektive Ernsthaftigkeit der Ausführungen des Herrn Dr. med. Jäger in den Nürnberger Verhandlungen und in dem Dr. J. unterzeichneten Artikel des „Schwäbischen Merkur" sind wir weit entfernt zu leugnen; aber die objektive besitzen sie u. E. allerdings nicht, sondern sie scheinen uns, wie jede maßlose Uebertreibung, die Satire herauszufordern und Allen, die mit dem besprochenen Gegenstand wirklich vertraut sind, die Bewahrung des Ernstes unmöglich zu machen. Eine eingehende sachliche Diskussion über die Hausaufgabenfrage erscheint zwecklos, wenn man auf der einen Seite für den doch klar zu Tage liegenden erziehlichen Wert der Hausarbeiten, den keine Leistung der Schüler in den Schulstunden ersetzen kann, offenbar blind ist. An die persönliche Ehre des Herrn Dr. Jäger zu rühren, ist weder Herrn Rektor Hirzel eingefallen noch dem einen der Schriftleiter mit dem Scherz in der Anmerkung zu S. 98. Wenn etwa Herr Dr. J. bei seiner Redewendung „bis an die Grenze der Ehrabschneidung" an die Worte des Hrn. Hirzel gedacht haben sollte, daß die moralische Autorität des Herrn Prof. Gustav Jäger gering sei, so macht uns das den Eindruck, als ob Autorität mit Qualität verwechselt wäre. Uebrigens geben wir hiermit unserem Kollegen Hirzel das Wort.

O. J. G. U.

Meine Ausführungen im vorigen Heft dieser Zeitschrift über die Schulagitation in Württemberg haben mir — völlig ungesucht — eine Anzahl von warmen Zustimmungserklärungen eingetragen, teilweise von mir bisher ganz unbekannten Personen. Aus diesen möchte ich nur die eine Bemerkung, die mir besonders aus der Seele gesprochen ist, hier wiederholen, daß „viele aus unserer Mitte in solchen Fällen für eine sanfte Leisetreterei eingenommen sind und so lange sein werden, bis der ganze Humanismus mit Haar und Haut aufgefressen ist". So ist es wirklich zum Schaden unserer Sache; fein säuberlich und bescheiden pflegen wir um Entschuldigung zu bitten, daß wir mit unseren Bedürfnissen und Ansprüchen auch so frei sind, da zu sein, anstatt das Recht und den Wert unserer Sache mit kräftiger Entschiedenheit zu betonen. Wenn eine Festung derart mit Bomben und Granaten überschüttet wird, wie heutzutage das Gymnasium und nach gewissen Seiten unser ganzes höheres Schulwesen, so läßt sie sich nicht mit Platzpatronen aus sicheren Kasematten heraus, sondern nur durch kräftige Ausfälle, die die Schwäche des Gegners ausnützen, verteidigen. Aber auch zwei grimmige Anfechtungen haben meine Ausführungen, wie aus Obigem ersichtlich, erfahren. Auf sie will ich hier erwidern und zwischen die zwei Gegenproteste die Interpretation meiner auf Professor Dr. Gustav Jäger bezüglichen Erklärung einschieben.

1.

Professor Kornemann spricht von Gehässigkeit, von Verdrehungen, von Anfällen, die auf ihn gemacht worden seien, ohne hierfür den Schatten eines Beweises beizubringen. Es

wäre auch kaum denkbar, daß meine Kritik seines Vortrags, der in Tübingen das peinlichste Aufsehen erregt hat, gerade dort diejenige Zustimmung gefunden hätte, die sie in weiten, keineswegs bloß gymnasialen Kreisen gefunden hat, wenn jene Behauptungen wahr wären. Er beschwert sich dann namentlich darüber, daß meine Kritik auf Grund eines Zeitungsreferats im Tübinger Lokalblatt erfolgt sei. Auch hierwegen ist ein Vorwurf nicht begründet. Ein anderes Referat als dieses war und ist bis heute nirgends zu lesen. Hat deswegen Herr K. das Privilegium, mit seiner Volksversammlungsberedsamkeit gegen alle Kritik gesichert zu sein? Ueberdies ist jenes Referat von ihm bisher noch nirgends angefochten oder desavouiert worden, obwohl nun Monate darüber hingegangen sind und seine Ausführungen auf Grund eben dieses Berichtes wenige Tage nachher in Tübingen selbst in demselben Lokalblatt eine lebhafte Entgegnung erfahren haben. Ein solch nachhinkender Protest kann also keinen Eindruck machen. Endlich ist der Bericht verfaßt von einem Hörer des Vortrags, der wohl in der Lage war, ihn richtig aufzufassen, der aber noch die Vorsicht übte, ihn vor der Veröffentlichung dem Redner selber vorzulegen. Wenn nun dieser darin, wie wir erfahren hatten und wie er selbst zugibt, Streichungen oder Aenderungen einzelner Stellen vorgenommen hat, so hat er damit den übrigen Inhalt als im wesentlichen zutreffend anerkannt. Was am Referat falsch sein soll, erfahren wir auch jetzt nicht. Indem ich die höchst merkwürdige Art Herrn Kornemanns, sich durch Unfähigkeit oder Ungenauigkeit des Referenten zu decken, hiermit kennzeichne, bemerke ich zum Einzelnen noch Folgendes.

Wenn K. in Nr. 1 seiner Bemerkungen so spricht, als ob seine Rede ein die wissenschaftliche Welt angehendes, ein wissenschaftliches Elaborat wäre, so ist zu sagen, daß die erste Bedingung, um als solches zu gelten, nicht erfüllt ist, die Vertrautheit mit dem behandelten Gegenstande. Die Persönlichkeit des Redners, um die es mir zu tun sein soll, ist mir völlig gleichgiltig: sie war mir vorher kaum dem Namen nach bekannt.

Zu Nr. 3. Von Württemberg hat der Redner allerdings nicht ausdrücklich gesprochen; aber er hat gesprochen in der Universitätsstadt des Landes, die zugleich Sitz eines Gymnasiums ist, vor einem überwiegend aus jugendlichen Landeskindern bestehenden Publikum und hat in seinen ganz allgemein gehaltenen Ausführungen Württemberg nie ausgeschlossen. So sind diese sicher von den Hörern auch auf dieses Land bezogen worden. Uebrigens hat meine sachliche Kritik seiner Ausführungen ihre Geltung ganz unabhängig davon, auf welches Land sie sich bezogen.

Zu Nr. 4. Meine Ausführungen auf S. 108 beziehen sich ausgesprochenermaßen im allgemeinen auf den agitatorischen und aggressiven Ton, der von gewisser Seite in der Presse und in Versammlungen gegen die deutschen Schulverwaltungen und die Lehrerschaft des alten Gymnasiums angeschlagen wird, ungerechtfertigter Weise und ohne den Schaden zu bedenken, den dies Verfahren in den Köpfen der Jugend hervorbringen muß. Herr K. meint nun, daß ich ihn mit Unrecht in denselben Topf mit diesen Leuten tue, und er sucht sich als jemand, der zu ihnen keineswegs gehört, zu erweisen durch Hinweis auf die von ihm ausgesprochene Behauptung, viele von den Gedanken, die er in seiner Rede vorgetragen [welche? welche nicht?], seien schon in den Kreisen der Lehrer [von wie vielen?] gedacht worden, und wenn sie noch nicht verwirklicht worden, liege dies nur an der Unmündigkeit unseres deutschen Schulwesens. Nun, dann bleibt doch die „Schimpferei" auf die Schulverwaltungen und alle die Lehrer übrig, die die Gedanken des Hrn. K. nicht teilen. Eine „Verdrehung der Tatsachen" hat sich vielmehr im Kopf des Hrn. K. begeben.

Zum Schlußpassus. Das Prädikat „ruhigste und sachlichste Weise" für die Art, wie sich K. ausgesprochen, würde in dem Munde jedes Anderen, als des Autors, mit Sicherheit als Ironie gefaßt werden. Wenn Herr K. erklärt, „für das Gymnasium eine Lanze gebrochen zu haben", so fragt man: für welches? Es scheint, für eines, das in der Luft oder im Monde ist. Einer „Weiterbildung" des Gymnasiums habe ich mit keinem Worte widersprochen, im Gegenteil damit, daß ich eine solche als bisher schon zum Heil des Gymnasiums erfolgt anerkannte, mich auch für eine zukünftige Weiterentwicklung erklärt. Was uns aber H. K. bietet, ist nicht „Weiterbildung", sondern ein chaotisches Gemengsel von Einfällen. Eine „gymnasiale Orthodoxie" gibt es schon längst nicht mehr, wohl aber entwickelt sich allmählich eine Art Reformorthodoxie, der zwar ein klar formuliertes Glaubensgesetzbuch noch fehlt, die sich aber gleichwohl einbildet, unfehlbar zu sein.

2.

Erklärung.

Herr Professor Dr. Gustav Jäger in Stuttgart fühlt sich beleidigt, weil ich S. 111 meines Aufsatzes über den Schulkampf in Württemberg von der „geringen moralischen Autorität des Namens Gustav Jäger im Lande" gesprochen habe. Dem gegenüber erkläre ich, daß ich dieses Urteil nur auf das in Rede stehende Gebiet der Schulfragen bezogen wissen wollte. Auf anderen Gebieten habe ich keinen Grund, Herrn Professor Jägers

Autorität zu bezweifeln. Ich erkläre ferner, daß ich mit dem Beisatz „moralisch" nicht den sittlichen Charakter des Herrn Jäger anfechten wollte, vielmehr das Wort „moralisch" in dem allgemeineren Sinn verstanden habe, den es nach dem Gebrauch unserer Sprache auch in anderen Verbindungen annimmt, wonach „moralische Autorität" im Gegensatz zu einer auf äußeren Faktoren, wie Rang oder Amt, Stellung oder Geld, Partei oder Verein, beruhenden die aus innerer Vertrautheit mit einem bestimmten Gebiete hervorgehende Autorität, das innere Gewicht einer Stimme bezeichnet.

3.

Herr Dr. med. Jäger junior verschleiert in der Erklärung, die mit meiner Zustimmung oben zum Abdruck gebracht worden ist, den Kern der Sache durch große Worte und pathetische Redensarten. Es ist nicht ein „persönliches" Vorgehen in des Wortes ungünstiger Bedeutung, wenn man die Autorität von Personen in einer sachlichen Frage nach Prüfung der Form und der Gründe ihres Verhaltens anficht, wie ich getan habe, sonst könnte, da Autorität immer auf der Pesönlichkeit ruht, jedermann sie als unantastbares Gut immer und überall in Anspruch nehmen. Es ist andererseits auch nicht „sachlich", Aufsehen erregende, aber unbewiesene und unbeweisbare Behauptungen in agitatorischer Form in die Welt hinauszusenden, wie H. Jäger getan hat. Er hat in einem verbreiteten Tageblatte mit einem für die Eingeweihten komischen Pathos gesprochen von dem „Gespenst der Hausaufgaben, das seine dunkelnachtenden Schwingen ausbreite"; er hat weiter behauptet, unsere Schüler haben „keinen Feierabend"; er hat dieses Wort dann zwar nebenbei etwas eingeschränkt, aber doch gleich wieder in unbedingter Form ausgesprochen. In dieser agitatorisch berechneten Form läuft es als ein aufregendes Schlagwort in die Welt hinaus. Daß es tatsächlich schon verwirrend und verhetzend gewirkt hat, beweist die Erfahrung. Und doch ist es grundfalsch, und in den „Grenzen seiner Zuständigkeit als Arzt" hat sich H. Jäger damit keineswegs gehalten.

Denn über diese Tatsächlichkeitsfrage, ob unsere Schüler einen Feierabend haben, entscheiden nicht die Aerzte, die übrigens hierüber zum großen Teil mit H. Jäger nicht einverstanden sind, sondern umfassende und gewissenhafte Beobachtung. Wie steht es danach in Wahrheit mit den 230 Schultagen, die die Württemberger Knaben und Jünglinge im Lauf eines Jahres haben? (135 Tage nämlich sind bei uns Ferien- oder Feiertage, sodaß auf wenig mehr als 1½ Schultage ein schulfreier kommt.) Fehlt nun etwa der Feierabend an den 230?

Seit einem halben Jahrhundert habe ich diese Dinge von allen überhaupt möglichen Standpunkten aus an einer Reihe verschieden gearteter Schulen beobachten können; seit bald acht Jahren komme ich der amtlichen Pflicht, sie zu beobachten, nach bestem Wissen und Gewissen nach, höre Lehrer, Eltern und Schüler, führe förmlich Buch darüber, gehe jedem einzelnen Falle nach, wo ein Mißstand zu meiner Kenntnis kommt und halte meine Augen auch sonst in alltäglicher und allabendlicher Beobachtung offen, in Haus und Hof, in Gassen und Straßen, in Stadt und Feld, auf Spiel- und Turnplätzen, im Schwimmbad, auch im Biergarten und auf der Eisenbahn, ziehe endlich in Betracht, was ich von den dem Tanzboden gewidmeten Stunden weiß. Und da sehe ich, daß manche Schüler einmal den Feierabend vielleicht deswegen nicht haben, weil sie ihn sich Nachmittags in weitem Umfange vorwegnehmen. Das allgemeine Ergebnis aber ist, daß es einzelne, für die Beurteilung des Ganzen aber nicht maßgebende Fälle gibt, wo Schüler unter den Ansprüchen der Schularbeit chronisch notleiden, obwohl auch in diesen Fällen das Wort: „Sie haben keinen Feierabend", eine arge Uebertreibung ist. Diese Fälle sind aber begründet in besonderen Verhältnissen der Schüler, wie ich sie oben S. 106 angedeutet habe, in Verhältnissen, für welche das „System", die allgemeinen Einrichtungen der Schule nicht verantwortlich gemacht werden können. Der Besonderheit dieser Verhältnisse kann man Rechnung tragen, doch sie nicht ganz ausgleichen. Solchen Fällen stehen aber sehr zahlreiche andere gegenüber, wo man nicht bloß einzelnen Schülern, sondern ganzen Klassen eine stärkere Anspannung wünschen möchte, als sie ihnen zugemutet wird.

Ueber diesen Tatbestand hätte Herr Dr. Jäger sich wohl unterrichten können, wenn es ihm um „sachliche" Aufhellung dieser Frage zu tun war. Wenn der praktische Arzt Jäger das nicht tut, wenn er sich einseitig mit dem wallenden Mantel „der ärztlichen Zuständigkeit" drapiert, habe ich eben als der besser unterrichtete „Vertreter und Vorstand einer höheren Bildungsanstalt" nicht bloß das Recht, sondern die Pflicht, ihm die Autorität in diesen Fragen abzusprechen. Eine Belehrung aber darüber, wie gebildete Männer den literarischen Streit zu führen haben, lehne ich von jener Seite aufs entschiedenste ab. Wer in diesem Tone und mit solchen Behauptungen, wie H. Dr. Jäger, sich an die Spitze einer lärmenden Agitation stellt in einer schwierigen und vielseitigen Frage, hat nicht das Recht, die Berücksichtigung besonderer Feinfühligkeit in Anspruch zu nehmen. Und wenn ich es für angemessen halte, den Ton durch Einflechtung eines humoristischen Zitates aus der Studentenpoesie zu beleben, so wird mich seine polternde Einsprache daran auch ferner nicht hindern.

Ulm. Karl Hirzel.

Eingesandte Veröffentlichungen.

Bei dem geringen Umfang unserer Zeitschrift und bei der Notwendigkeit, den größten Teil des Raumes für Abhandlungen und Mitteilungen frei zu halten, sind wir völlig außer Stande, die große Masse von Recensenda, die uns jetzt fast wöchentlich und gewöhnlich mit dem Ersuchen um baldige, ausführliche Besprechung zugeht, in der gewünschten Weise zu berücksichtigen. Wir werden, wie bisher, von besonders wichtigen Erscheinungen in dem vorderen Teil der Hefte Besprechungen bringen und von anderen in den „Literarischen Anzeigen“ Kunde geben. Der Rest soll unter dem Titel „Eingesandte Veröffentlichungen“ aufgezählt werden, hier und da mit einer kurzen Inhaltsangabe oder einer kritisierenden Bemerkung oder dem Hinweis auf spätere Besprechung, die wir bei keiner der hier aufgeführten Publikationen ausschließen. Auf einige der jüngsten beachtenswerten Erscheinungen wird auch jeweils, wie im letzten Heft, die zweite Seite des Umschlags aufmerksam machen (Seite 3 und 4 sind buchhändlerischen Anzeigen vorbehalten). Wo sich endlich bei Abhandlungen oder Berichten die Gelegenheit bietet, auf neueste Schriften verwandten Inhalts hinzuweisen, da wollen wir sie auch ferner benützen.

Die Herren Verleger aber, denen diese Zeilen zu Gesicht kommen, bitten wir ergebenst, uns doch in Zukunft solche Bücher und Broschüren nicht zugehen zu lassen, die in gar keiner Beziehung zu Unterricht und Erziehung auf Gymnasien oder zu den Fragen der Organisation des gesamten höheren Schulwesens oder zu den Standesangelegenheiten der akademisch gebildeten Lehrer stehen. **U.**

I. Pädagogische Schriften, die nicht einzelne Lehrfächer angehen.

1. Zur Geschichte der Pädagogik.

Die Schulordnungen des Großherzogtums Hessen 1. und 2., herausgegeben von Lic. Dr. phil. Wilhelm Diehl, ev. Pfarrer zu Hirschhorn am Neckar, im Auftrage der Gruppe Großh. Hessen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Monumenta Germaniae paedagogica Bd. XXVII und XXVIII.

Eine ebenso mühsame wie erfolgreiche Arbeit, die keineswegs bloß für Hessen von Bedeutung ist. Größte Anerkennung und Nachahmung verdient dabei zugleich die Art, wie das Werk durch die hessischen Behörden unterstützt worden ist. Bd. 1 enthält die Schulordnungen (für die höheren Schulen) und andere schulgeschichtlich interessante Aktenstücke aus der Zeit der hessen-darmstädtischen Herrschaft (1567—1806) und die Schulordnungen hessen-darmstädtisch gebliebener Orte aus der Zeit vor ihrer Zugehörigkeit zur Landgrafschaft Hessen-Darmstadt; Bd. 2 einen Ueberblick über die Entwicklung des höheren Schulwesens in Hessen und Erläuterungen zu den in Bd. 1 enthaltenen Texten.

Zwei Jahrhunderte deutschen Unterrichts in den Vereinigten Staaten. Von L. Viereck in New-York. Mit 5 Gruppenbildern und 8 Vollbildern. Braunschweig, Vieweg 1903. 293 S. 5 Mk.

Die Neubearbeitung eines ursprünglich englisch geschriebenen Berichts, den der Verf. vor einigen Jahren im Auftrag des United States Bureau of Education verfaßt und veröffentlicht hatte. Es ist sehr dankenswert, daß dieses mit ungemeiner Sorgfalt verfaßte Referat, das nicht bloß nützliche Belehrungen enthält, sondern in vielen Partien den Leser zu fesseln vermag, jetzt auch allen Deutschen zugänglich gemacht ist. Das Buch hat nicht bloß pädagogisches, sondern auch nicht geringes politisches Interesse.

Beiträge zur Geschichte des Gymnasiums zu St. Elisabet. Festschrift zur Feier der Einweihung des neuen Schulgebäudes. Breslau, Hirt 1903. 219 S. 2,50 Mk. — Besprochen sind das alte Schulgebäude, Rektor Gottlob Krantz (1660—1733), Rektor K. R. Fickert (1845—1880), die Einwirkung der Schulreformbestrebungen unter Friedrich d. Gr. auf das Elisabetanum.

Das Lehrerkollegium des Erfurter Gymnasiums 1849—1858. Ein Beitrag zur preußischen Schulgeschichte von Prof. Dr. Paul Reinthaler in Weimar. Halle a. S., Waisenhausbuchhandlung 1903. 39 S. 1 Mk.

Pietätsvolle und lebensvolle Zeichnungen, die durch das 50jährige Dienstjubiläum eines dieser Lehrer veranlaßt worden sind, Bilder, die nicht bloß diejenigen erfreuen werden, welche sie mit den Originalen in ihrer Erinnerung vergleichen können, und die zugleich einen wertvollen Beitrag zu dem Gesamtbild der preußischen Gymnasien in der Mitte des vorigen Jahrh. geben, einem Bild, das man sich jetzt so vielfach bemüht auszulöschen oder entstellend zu übertünchen.

Herbarts pädagogische Schriften. Mit Herbarts Biographie herausgegeben von Dr. Fr. Bartholomäi. Siebente Aufl., neu bearbeitet und mit erläuternden Anmerkungen versehen von Geh. Hofr. Dr. E. v. Sallwürk. I. Bd. Langensalza, Beyer 1903. 456 S. 3 Mk. — Nicht bloß die Biographie hat manche Bereicherung erfahren, sondern auch die erläuternden Anmerkungen, die letzteren infolge von Erfahrungen, welche der Herausgeber bei Interpretation Herbartscher Schriften gemacht, die er in seinen didaktischen Uebungen seit einer Reihe von Jahren angestellt.

Schleiermachers Pädagogische Schriften. Mit einer Darstellung seines Lebens herausgegeben von C. Platz. 3. Aufl. Langensalza, Beyer 1902. 628 S. 5,40 Mk.

2. Zur allgemeinen Pädagogik.

Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt von Otto Willmann. 3. verbesserte Auflage. I. Band: Einleitung und die geschichtlichen Typen des Bildungswesens. Braunschweig, Vieweg 1903. 435 S. 6,50 Mk. — Sehr erwünscht wird in der neuen Auflage dieses hochbedeutenden Werkes das beide Bände umfassende Register sein, das in Aussicht gestellt ist.

Lehrbuch der Pädagogik von Dr. J. Chr. Gottlob Schumann (weiland Regierungsschulrat in Magdeburg) und Provinzialschulrat Prof. G. Voigt in Berlin. 3. Teil: Spezielle Methodik und Schulkunde. 11. vollständig neubearbeitete Auflage. Hannover, Carl Meyer 1904. 664 S. 5 Mk.

Politische Pädagogik für Preußen v. Fr. Kretzschmann, Teil I Erziehungsobjekte. Leipzig, P. Schimmelwitz 1904. 183 S, geh. 2 Mk. Die folgenden Teile, jeder zu 2 Mk., werden die Sondertitel tragen: II. Unterrichtsfächer, III. Schulgattungen, IV. Lehrerstand, V. Schulgewalten, VI. Reformtheorie.

Animal Education An experimental study on the physical development of the white rat, correlated with the growth of its nervous system. By John B. Watson Ph. D., assistant in experimental psychology at the University of Chicago. The univ. of Chic. press 1903. 122 S. $ 1,25.

The psychology of Child Development (with an introduction by John Dewey) by Irving King, sometime fellow in philosophy in the university of Chicago. The university of Chicago press 1903. 265 S. $ 1,00.

Ueber Oekonomie und Technik des Lernens. Von Dr. E. Meumann, Prof. an der Univ. Zürich. Separatabdruck aus „Die deutsche Schule" VII. Jahrg. Leipzig, Klinkhardt. 102 S. 1,50 Mk. — Die Resultate experimenteller Untersuchungen über das Gedächtnis, die im psychologischen Laboratorium der Zürcher Universität angestellt sind.

(Fortsetzung folgt im nächsten Heft.)

Kuno Fischer.

Während wir das Heft abschließen, beginnen die Tagesblätter von den Huldigungen zu berichten, die dem Senior der Ruperto-Carola zu seinem achtzigsten Geburtstag dargebracht worden sind.

Vielleicht nie, seitdem akademische Lehrer von ihren Schülern und Verehrern gefeiert worden sind, ist es in solchem Maße geschehen. Wohl niemals ist aber auch einem Dozenten der Erfolg zu teil geworden, noch im achten Jahrzehnt seines Lebens eine steigende Zuhörerzahl zu seinen Füßen zu sehen. Auch im vorigen Sommer las Fischer in der Aula der Universität, da der Raum keines Hörsaals ausreichend war.

Da traf ihn im vergangenen Herbst durch den Tod seiner Gemahlin ein unverwindbarer Seelenschmerz und erschütterte zugleich tief den bis dahin so rüstigen Körper. Mehrere Monate schwebte sein Leben in Gefahr, und erst der Sommer hat ihm allmählich wieder Kraft gegeben. Zwar war es ihm nicht möglich, am 23. Juli die zu empfangen, die ihm so gern auch persönlich gesagt hätten, was er ihnen gewesen, was seine Lehre durch Mund und Schrift ihnen für alle Zeit sein wird. Wohl aber hat er sich, wie wir wissen, an den zahllosen Zeichen inniger Verehrung, die ihm gebracht wurden, herzlich gefreut.

Schaut er jetzt zurück auf all die Siege, die er auf der Bahn errungen, für die er, wenn einer, geschaffen war, so gedenkt er vielleicht auch der Tage in seinem Leben, wo er nahe daran war, eine andere Bahn zu betreten. Wir wissen aus seinem eigenen Munde, daß er einst in einer oberen Klasse des

Posener Gymnasiums, das er besuchte, wegen zu jugendlichen Alters durch den von ihm hochverehrten Direktor (den Vater unseres Geheimrats Wendt) für ein weiteres halbes Jahr zurückgehalten, darüber so niedergeschlagen gewesen ist, daß er fest entschlossen war, die Anstalt zu verlassen und sich — dem Bergfach zu widmen, bis eine Unterredung mit dem ebenso wohlmeinenden wie scharfblickenden Mann ihn von diesem Vorsatz abbrachte. Nun hat er Bergwerksarbeit in anderem Sinn getan. Aus den Schachten des oft gar schwer zu bearbeitenden Gesteins, das uns in den Werken der tiefsten Denker und Dichter vorliegt, hat er viel kostbares Erz ans Tageslicht gefördert.

Die sich zum Deutschen Gymnasialverein verbunden haben, dürfen ihn mit Stolz zu den ihrigen zählen. Die meisten von ihnen können es in mehrfacher Hinsicht.

Der Philosoph Fischer ist zugleich Philolog, ja er gehört zu den hervorragendsten Philologen unserer Zeit, wenn anders nach der Begriffsbestimmung Böckhs die Kunst des Philologen darin besteht, das von Anderen Erkannte wiederzuerkennen, sich in fremde Gedanken und Empfindungen hineinzuleben und sie in voller Klarheit wiederzugeben. In seinen Vorlesungen und Werken über die Geschichte der Philosophie, über Lessing, Schiller, Goethe, Shakespeare hat er diese Kunst bewundernswert geübt. Und nicht minder hat den tief eindringenden Interpreten bewundern müssen, wer ihn dichterische Meisterwerke vorlesen gehört.

Auch den Pädagogen ist Kuno Fischer zuzuzählen. Wir denken dabei nicht in erster Reihe an das, was er einst, gleichwie Kant, Fichte, Hegel, Herbart, einem angesehenen Hause als Erzieher gewesen, sondern an die wirkungsreiche Erziehung, die er an seinen Zuhörern geübt. Denn nicht nur einen bedeutenden Wissensstoff haben diese von ihm empfangen und Verständnis für die schwierigsten Probleme durch seine lichtvolle Darlegung gewonnen, sondern jede seiner Vorlesungen ist für sie zugleich durch die meisterhafte Art, die Gedanken zu ordnen und sie in die zutreffendsten Worte zu kleiden, ein unschätzbares Vorbild für folgerichtiges Denken und angemessenen Ausdruck gewesen.

Der Philosoph Fischer ist endlich ein überzeugter Humanist, der sich wiederholt mit aller Schärfe gegen eine Zurückdrängung der altklassischen Sprach- und Literaturstudien auf unseren Gymnasien, insbesondere gegen jede Schmälerung des griechischen Unterrichts ausgesprochen hat, ein Mann, der gleich Eduard Zeller mit dem Gewicht seiner Stimme dafür Bürge ist, daß wir einen guten Kampf kämpfen.

Möchte ihm, das ist unser aus vollem Herzen kommender Wunsch, nach völliger Genesung ein Alter wie das seines Vorgängers auf dem philosophischen Lehrstuhl in Heidelberg, seines Stuttgarter Freundes, beschieden sein! G. Uhlig.

Berichtigung. S. 130 ist in dem Verzeichnis der seit der Haller Versammlung gestorbenen Mitglieder des Vereins durch Versehen des Setzers der Name Theodor Mommsens ausgefallen.

Abgeschlossen Ende Juli 1904.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Die Zukunft des Geschichtsunterrichts.

Man sagt und sagt mit Recht, daß wir uns nicht den Kopf künftiger Generationen zu zerbrechen hätten und es auch auf dem Gebiet des Unterrichts und der Unterrichtsorganisation ihnen selbst überlassen müßten, wie sie mit den Dingen zurecht kämen. Jeder Tag und jedes Jahrhundert hat seine eigne Plage; aber die Mahnung „Sorget nicht für den andern Morgen, denn der morgende Tag wird für das Seine sorgen“ gilt doch nur, wo der Mensch nur für sich, nicht aber wo er für andere einstehen muß und gilt namentlich nicht, wo er an der Sorge für eine Gemeinschaft beteiligt und an seinem Teile verantwortlich ist. Man spricht in der Welt viel von Sorgenkindern und Schmerzenskindern, und man hat diese Phrase auch auf unsere Unterrichts- und Erziehungskunst angewandt und bezeichnet bald das Deutsche, bald die Religionslehre, bald — und dies am Ende mit Recht — jeden andern Teil des Unterrichts als ein solches Kind. Ein ganz besonderes Sorgenkind aber soll der Geschichtsunterricht — wir sprechen von dem an unseren Mittelschulen — sein. Sorge aber beschäftigt sich, wenn sie sich so gut es geht, mit der Gegenwart zurechtgefunden, vor allem mit der Zukunft ihres Schützlings, und so mag es gestattet sein, auch den Geschichtsunterricht an unseren Gymnasien einmal unter diesem Gesichtspunkt zu betrachten.

I.

Dieser Unterricht ist ein sogenanntes Nebenfach, und zu unserer Freude ist nur sehr selten, z. B. von Zwiedinek-Südenhorst auf dem Nürnberger Historikertag (1898), die Forderung erhoben worden, ihn zu einem Hauptfach zu erheben und ihm eine entsprechend vermehrte Wochenstundenzahl zuzuweisen. Wir wollen, indem wir die Unterscheidung von Haupt- und Nebenfächern überhaupt abweisen, einfach sagen: dieser Unterricht ist an unsern deutschen Mittelschulen überall mit einer nur mäßigen Stundenzahl ausgestattet, durchschnittlich je 2 auf der unteren und mittleren, 3 auf der Oberstufe (Obersekunda und Prima), und dabei wird es auch in Zukunft bleiben müssen. Dieses Zeitmaß wie die im ganzen überall gleiche Anordnung und Verteilung des Unterrichts auf die verschiedenen Stufen sind immerhin eine Errungenschaft des vorigen Jahrhunderts, und es wird genügen, wenn sie ihm künftighin ungeschmälert erhalten bleiben; an eine Vermehrung der zu Gebote stehenden Zeit ist — glücklicherweise, setzen wir hinzu — nicht zu denken, auch darf hervorgehoben werden, daß die pädagogisch-didaktische Hyperbel, die jetzt auf allen Unterrichtsgebieten so üppig blüht, diesen Unterricht verhältnismäßig wenig angefochten hat.

Werfen wir einen Blick auf seine Vergangenheit an deutschen Gymnasien (so weit der Blick eines 70jährigen reicht), so finden wir, daß er, so lange das Gymnasium streng den Charakter einer Gelehrtenschule trug, eine Nebenrolle spielte und nur eben sein bescheiden Teil zu der „ruhigen Bildung“ beitrug, von der Goethe in dem bekannten Epigramm gegenüber dem Luthertum und Franzentum und ähnlichem Stürmen und Drängen spricht und die, Begriff und Sache, jetzt wieder durch die erhitzte Reformphrase gefährdet erscheint. Er bewegte sich,

soweit meine Wahrnehmungen und Jugenderinnerungen in Württemberg und meine Kenntnis der damaligen Lehrbuchlitteratur reichen, zwischen zwei Gegensätzen. Auf der einen Seite war er beherrscht von dem umfassendsten weltgeschichtlichen Standpunkte: man begann den Kursus mit der Weltschöpfung und folgte, wie das damals vielbenützte Lehrbuch von Dittmar, zunächst der Genesis in sehr wörtlicher Auslegung und ließ auch weiterhin bei passender und nicht passender Gelegenheit die streng supranaturalistische Auffassung stark hervortreten; auf der andern Seite macht sich der Territorialpatriotismus mit preußischer, bayrischer, württembergischer Geschichte in besonderen Stunden nebenherlaufend breit. In der Behandlung der deutschen Geschichte wurde stark idealisiert, unsere „biederen Altvordern“ z. B., auch die Kaiserzeit: in dem großen Streit zwischen Kaiser und Papst im Mittelalter stark für jenen, in der Darstellung der neueren Zeit, sofern man diese Epoche erreichte, stark gegen Napoleon Partei ergriffen. Die Anordnung und Verteilung des Stoffs wird sehr verschieden gewesen sein, ich darf als charakteristisch anführen, daß wir im Jahre 1848 am Stuttgarter Gymnasium auf der obersten Klasse nach altem Herkommen in 2 wöchentlichen Stunden Geschichtsunterricht genossen, deren eine der Geschichte Württembergs gewidmet war, während in der andern unser Rektor, kein übler Historiker, in ganz akademischer Weise eine an sich sehr annehmbare allgemeine Übersicht über die ganze Weltgeschichte gab. Er eröffnete sie mit der Erklärung, daß er damit in der Regel bis zur französischen Revolution komme. Das äußerste Ziel, das man erreichte, war das Jahr 1815, und eine Fortführung „bis zur Gegenwart“ wäre wahrscheinlich dem Lehrer übel bekommen: was der deutsche Zollverein für ein Ding war, habe ich und meine Generation erst sehr viel später erfahren. Der Unterricht war, wie das in seiner Natur liegt, beliebt, mehr oder weniger, je nachdem Lehrer und Lehrbuch waren, er gehörte, wie der deutsche, zu den Erholungsfächern; die Aufgaben waren mäßig und erst weiterhin sorgte das Abiturientenexamen und die Furcht vor seiner Geschichtsprüfung dafür, daß das notwendige Tatsächliche sicher eingeprägt wurde. Ich habe die Protokolle über diese Geschichtsprüfungen seit den 30er Jahren bis gegen Ende des Jahrhunderts an einem großen preußischen Gymnasium verglichen und fand, daß Forderungen und Leistungen sich immer mehr steigerten. Theoretisiert wurde, so viel ich sehe, über den Gegenstand nicht viel, die Zeiten der großen Flut waren noch nicht gekommen. Im ganzen wird man sagen müssen, daß der Gegenstand mit nicht allzuhäufigen Ausnahmen sehr unlebendig behandelt wurde: als abschreckendes Beispiel habe ich an nicht wenigen Stellen gefunden, wie die Schüler und schon in Quarta mit den 5 Klassen der servianischen Verfassung und ihren 80, 18, 20, 20, 20, 30, 2, 2, 1 Centurien geplagt wurden.

Dies begann sich zu ändern mit der großen Wandlung, die seit 1848 mit unserem Volke vor sich gegangen ist. Eine neue Geschichtschreibung machte sich in den wissenschaftlichen Regionen geltend: sie wird, gegenüber der in den 30er und 40er Jahren dominierenden, als deren bedeutendsten Vertreter man, mehr als Ranke, dessen Wirkung auf den Gymnasialunterricht nur mäßig war, Fr. Chr. Schlosser ansehen kann, etwa durch Mommsens römische Geschichte, Häussers deutsche

Geschichte seit Friedrichs des Großen Tod und v. Sybels Geschichte der französischen Revolution bezeichnet. Wie die Nation, aus tiefem Schlaf erwacht, mehr und mehr dem handelnden Leben, der Politik sich zuwandte, so wurde auch der Geschichtsunterricht an unseren Gymnasien, der in der Tat mehr als irgend ein anderer unter dem Einfluß des öffentlichen Lebens steht, lebendiger, realistischer. Zugleich faßte man seine pädagogischen Voraussetzungen und Wirkungen schärfer ins Auge; unter dem Einfluß der mit Macht sich Raum schaffenden Nationalitätsidee verschwand nach und nach die Prätension, Weltgeschichte lehren zu wollen: man erkannte, daß damit nicht Prinzip und Methode, sondern nur ein Ziel- und Schlußpunkt gymnasialen Geschichtsunterrichts bezeichnet werden kann. Zeit und Forschung schritten weiter: die ganze vorgriechische und vorrömische, die Geschichte des alten Orients, die man seither wohl nach der ebenso verkehrten wie weit verbreiteten Pütz'schen Art § um § abgewandelt hatte, gewann wie so vieles andere eine neue Gestalt; der Stoff erweiterte sich und schien sich ins Unermeßliche zu dehnen. Das wichtigste aber war, daß in den Jahren 1863—1871 das Deutschland, der deutsche Staat nach dem man suchte, wirklich gefunden und geschaffen wurde, unser Volk aus einem großen Kulturvolk eine Nation im politischen Sinne geworden war.

Es ist nirgends von größeren Folgen gewesen, als auf diesem Gebiet des geschichtlichen Unterrichts, daß die Nation in Bismarck einen großen Lehrmeister in der Politik und an den Ereignissen selbst, den 3 Kriegen von 1863—1871, dem schleswig-holsteinischen, deutschen und französischen, den *βίαιος διδάσκαλος* des Thukydides, einen gewaltsam harten, aber heilbringenden obersten Lehrer gefunden hatte. Von selbst teilte sich etwas und nicht gerade ein geringes Quantum von jener *ἐξ αὐτῶν τῶν πραγμάτων ἕξις*, welche Polybius vom Geschichtschreiber verlangt, der Sinn für die Wirklichkeit staatlicher Dinge also, auch unseren Geschichtslehrern mit. Dieser Realismus, in den oberen Regionen durch eine Anzahl hervorragender Geschichtswerke vertreten, machte sich zunächst in der Darbietung der kriegerischen Ereignisse geltend, und weiterhin, mit dem Aufschwung des Erwerbslebens und dem Hervortreten der sozialen Fragen und Schmerzen, drängten sich auch die wirtschaftlichen Momente hervor und verlangten ziemlich ungestüm ihre Berücksichtigung im Geschichtsunterricht der Gymnasien. Ein stark utilitarisches Element drang in diesen Unterricht ein, dem man aber nach deutscher Weise ein ideales beigesellte oder unterschob. Neben dem Fechten und Totschlagen, von dem in diesem Unterricht so viel die Rede sei, verlangte man Kulturgeschichte, Pflege des Kulturgeschichtlichen, und damit war dann, da gleichzeitig das Wort „Geschichte" „geschichtlich" in der wissenschaftlichen Welt eine große Bedeutung und einen weiten Machtbereich gewonnen hatte, allerlei weiteren Forderungen, Berücksichtigung der Kunstgeschichte und ähnlichem das Tor geöffnet. — Die alte Generation hatte mit dem Jahre 1815 geschlossen. Das war jetzt nicht mehr möglich: man mußte, und das war eine billige Forderung, bis 1871 kommen. Aber warum hier Halt machen? fragte, von etwas Byzantinismus unterstützt, die stark ins Kraut geschossene didaktische Ideologie, die erst zuletzt oder auch gar nicht nach den Bedingungen der Ausführbarkeit dieser

Forderungen fragt: sagen wir kühn bis zur Gegenwart! Und man galt bald schon halb als rückständig, wenn man bedächtig erinnerte, daß „die Gegenwart“ eine schwankende, mit jedem Tage, Jahre, Jahrzehnt sich verschiebende, also keine wirkliche Grenze sei, und wenn man außerdem auf die Gefahr hinwies, daß da leicht, was nur Tagespolitik sei, als Geschichte ausgeschenkt werde.

Und während so dem Unterricht, selbst wenn wir als letzte Haltestelle das Jahr 1871 nehmen, eine gewaltige Masse von Stoff zugewachsen ist, und wenn man das „bis zur Gegenwart“ der Lehrpläne beim Wort nimmt, schon wieder, ehe unser neues Jahrhundert viele Jahre zählt, ein weltgeschichtliches Ereignis ersten Rangs Berücksichtigung heischt, Ostasien und der stille Ozean als der Schauplatz neuer Entwicklungen sich auftut, wächst auch auf dem ganzen Wege, den der Unterricht zu nehmen hat, immer neuer, neugefundener oder neugesichteter Stoff zu; wir brauchen nur an die Ausgrabungen auf altbabylonischem, altassyrischem, persischem, ägyptischem, altgriechischem Boden zu erinnern, die uns an der Stelle dürftiger genealogischer Notizen und künstlicher oder phantastischer Kombinationen ganz neue historische Welten erschließen oder versprechen. Zugleich hat auf dem ganzen Gebiet alter, mittlerer und neuerer Geschichte die emsige Spezialforschung Altes, Veraltetes berichtigt, zumteil beseitigt, und dafür Neueres, Genaueres, Wahreres beigebracht, neue Lichter aufgesteckt, was alles nun seinerseits zur ausführlicheren Darlegung dessen, was bis jetzt mit wenigen Worten abzumachen war, reizt. Man nehme nur ohne viel Besinnen etwa ein Werk wie H. Taines Origines de la France contemporaine oder Treitschkes deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert: wie vieles ist in den 4 Bänden des ersteren und den 5 Bänden des letzteren und namentlich schon in dessen erstem enthalten, was den Lehrer, der sie durchliest, reizt und in Versuchung führt, es in seinen Lehrvortrag, seine Erzählung vor den Schülern zu verweben. Und daß hier in der Tat Kräfte schon am Werk sind, welche die Zukunft des Geschichtsunterrichts an unsern Mittelschulen in dieser Hinsicht zu bestimmen und weiter zu belasten geeignet sind, dafür mag es genügen auf zwei Beispiele der letzten Zeit hinzuweisen, die beide hochangesehene und verehrte Namen an der Stirne tragen.

Ein Kirchenhistoriker von allererstem Rang, Ad. Harnack, hat gefunden — und er wird damit nach dem Standpunkt des Universitätslehrers völlig Recht haben — daß die Kenntnisse, welche die Schüler des Gymnasiums zu den kirchengeschichtlichen Übungen mitbringen (es handelt sich um die ersten christlichen Jahrhunderte, also die römische Kaiserzeit), sehr gering seien, und er macht, um dem abzuhelfen, in dem dritten der drei der Berliner Junikonferenz (1900) über den Geschichtsunterricht erstatteten Berichte zwei „praktische Vorschläge.“ „1. Bei dem Unterricht in der alten Geschichte auf der obersten Stufe die der vorchristlichen Zeit gewidmete Stundenzahl tunlichst zu verkürzen und dafür die Kaiserzeit eingehender zu behandeln, und 2. bei der Behandlung der Kaiserzeit den Eintritt des Christentums in die Weltgeschichte, die Spannung zwischen Kirche und Staat und die allmähliche Verbindung des Christentums mit der geistigen Kultur der Antike und damit die relative Versöhnung beider zu schil-

dern vom Standpunkt der allgemeinen Weltgeschichte aus und unter Hinweis auf die wichtigsten Stücke der Literatur."[1]) Der erste dieser Vorschläge, wäre man versucht zu sagen, fügt angesichts der mehr als dürftigen Zeit, die der Geschichte der vorchristlichen Zeit auf unserem Gymnasium noch gelassen ist, zum Schaden den Spott: der zweite aber, der sich in lauter Abstrakten bewegt, Spannung, geistige Kultur der Antike, relative Versöhnung des Christentums mit dieser, fordert jener dürftigen Zeit in Obersekunda mindestens noch ein Dutzend Stunden ab für geschichtliche Vorgänge verwickeltster und geistigster Art, für deren wirkliches Verständnis auf der Universität oder durch die Lektüre reiferer Jahre auf dem Gymnasium und in seinem Geschichtsunterricht erst die Vorbedingungen geschaffen, die Grundlagen gelegt werden können und mithin sollen. Das andere Beispiel ist der Vorschlag von A. Baumeister, von dem wir in Heft III des Jahrgangs 1903 dieser Zeitschrift berichtet haben. Er hat ihn oder die ihm zu Grunde liegende Idee in seinem dankenswerten, kleinen Buch „Ausgewählte Reden des Fürsten Bismarck, Halle 1903" in einer voraufgehenden „Ansprache des Herausgebers" den „Schülern der Oberklasse höherer deutscher Lehranstalten" selber ans Herz gelegt und dann in den Jahrbüchern der K. Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt (Erfurt 1904) ausführlich entwickelt: „Ein Vorschlag zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts in der obersten Klasse unserer höheren Schulen." Er geht dahin, dieser Vorschlag, den Geschichtsunterricht der obersten Klasse nicht mit 1648, sondern mit einer geographisch-politischen Darstellung des neuen deutschen Reichs und der Geschichte seiner Entstehung 1848—1871 zu beginnen und dabei eine reichliche Berücksichtigung der Reden Bismarcks, welche diesen Schulunterricht begleiten soll, eintreten zu lassen: „jetzt erst in der zweiten Hälfte des Schuljahrs greifen wir mit nochmaliger Rückwärtswendung (die erste griff auf 1789) auf das Jahr 1648 zurück," wo dann Friedrich der Große den Schlußpunkt bilden würde (S. 7 ff. des Sonderabdrucks). Wir können hier keine Kritik dieses Neugestaltungsplans geben wollen und bemerken nur, daß seine Realisierung, wie die des Harnack'schen Vorschlags für die Zukunft vor allem eine abermalige Vermehrung des vorzuführenden und notabene zu bewältigenden Stoffs bedeuten würde. Und dies geschieht in derselben Zeit, wo die Geographen — und sie sind nicht die einzigen oder werden es wenigstens nicht bleiben — uns von den drei Geschichtsstunden der obersten Stufe eine Wochenstunde abverlangen zugunsten eines methodischen Geographieunterrichts, der bei den großen Fortschritten, die diese Wissenschaft gemacht habe, unerläßlich sei. Die preußische Schulverwaltung hat sich dann auch beeilt, dem Geschichtsunterricht dieser oberen Klassen einen weiteren Posten in sein Soll, sechs Stunden geographischer Repetitionen im Semester, zu schreiben. „Daß Gott erbarm", möchte man mit dem Bauern in Wallensteins Lager ausrufen, „Alles das geht von des Bauern Felle." (Schluß folgt.)

Bonn. Oskar Jäger.

1) Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts S. 364 ff.

Die „kleineren“ Lateinschulen Württembergs.

Dem Wunsch der Redaktion dieser Blätter, eine Darstellung der Verhältnisse der kleineren Lateinschulen Württembergs zu erhalten, komme ich um so lieber nach, als ich in Allem mitzuhelfen beflissen bin, was geeignet ist, das Interesse der außerwürttembergischen, insbesondere der norddeutschen Gymnasiallehrerwelt für unsere mannigfachen württembergischen Besonderheiten zu wecken und damit eine wachsende innere Annäherung herbeizuführen, wie sie nur dem gegenseitigen Verständnis entspringen kann. Veranlaßt ist jener Wunsch, wie mir scheint, durch einen gelegentlichen Besuch, den Herr Uhlig im Frühjahr 1902 — von beiden Seiten ungesucht — unter meiner Führung in einer solchen kleineren württembergischen Lateinschule gemacht hat.[1]) Je seltener solche Besuche seit Thierschens Zeiten geworden sind, um so mehr dürfen sie willkommen geheißen werden.

Da nahe liegende Quellen bis in die siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts ziemlich reichlich fließen, so ist es nicht gerade schwer, bis zu diesem Zeitraum sich über dieses Gebiet zu unterrichten. Die Schmidsche Encyklopädie bietet sogar zwei Artikel über die Lateinschulen — gemeint sind aber eben die württembergischen —, da dem des eigentlichen Referenten Hirzel[2]) der Redaktor Schmid einen zweiten folgen ließ, um gegenüber den kritischen und reformatorischen Tendenzen des ersteren seine eigenen konservativen Anschauungen zur Geltung zu bringen. Auch Paulsen schenkt in seinem bekannten Werke diesem Gebiete einige Aufmerksamkeit. Daß er sich dabei auf allgemeine Charakterisierung und auf die Bedeutung dieser Schulen für die Entwicklung des gelehrten Unterrichts überhaupt beschränken mußte, ergibt sich teils aus dem Umfang, teils aus dem Inhalt seines Werks, da für den ersteren dieses Gebiet doch verhältnismäßig recht unbedeutend erscheint, der letztere aber die äußere, insbesondere die verwaltungsrechtliche Stellung dieser Schulen nahezu ausschloß. Seine Beurteilung ihres Wertes ist im Einklang mit der Gesamtrichtung seines Werkes eine wenig günstige, und er nähert sich darin mehr den von Hirzel in dem angeführten Artikel und sonst mehrfach geäußerten als den Schmidschen Anschauungen. Auch in der neuesten Darstellung des deutschen Gelehrtenschulwesens, der von Bender in Schmids Geschichte der Erziehung Bd. V, Abtlg. 1, treten diese kleinen Schulen naturgemäß zurück, ihre äußere Stellung ist gar nicht berührt. Das Hauptwerk ist immer noch die umfassende, gegen 200 Seiten starke Einleitung Hirzels zu der von ihm bearbeiteten zweiten, die Gesetze für Mittel- und Fachschulen enthaltenden Abteilung des XI. Bandes der Reyscherschen Sammlung württembergischer Gesetze, ein Werk, das längst vergriffen, fast nur auf Bibliotheken und in Schularchiven existiert und schon deswegen wenig bekannt ist, auch durch seine Dickleibigkeit und umständliche Anlage, sowie durch die Aufnahme zahlreicher Bestimmungen von ganz untergeordneter Bedeutung abschreckt.

---

1) Bei einem Besuch der sog. Klosterschule (des niederen ev.-theologisch-philologischen Seminars) in Blaubeuren fand ich dort Kollegen Hirzel als Revisor der Lateinschule und benutzte sehr gern die Gelegenheit, zugleich in dieser Anstalt zu hospitieren, wohnte der lateinischen, griechischen, geographischen und Gesangsprüfung in verschiedenen Klassen bei. U.

2) Es ist der als Rektor des Gymnasiums und Professor der Philologie und Pädagogik in Tübingen verstorbene Verfasser der wohlbekannten Vorlesungen über Gymnasialpädagogik, der Vater unseres Ulmer Kollegen. U.

Dieses Werk, das merkwürdigerweise in der Literatur häufig unter Reyschers Namen zitiert wird, liegt auch im wesentlichen den Vorlesungen zu Grunde, die Hirzel in den sechziger und siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts wiederholt vor einem allerdings beschränkten Hörerkreise über die Geschichte des höheren Schulwesens in Württemberg gehalten hat. Die Quellen, aus denen er geschöpft hatte, waren in erster Linie die Archive der höheren und niederen Schulbehörden und die Registraturen der einzelnen Lehranstalten. Von gedruckten älteren Werken, welche er benutzt hatte, erwähnte er in seinen Vorlesungen Sattlers Geschichte des Herzogtums Württemberg, Kleß' Kulturgeschichte von Württemberg, Haugs Schwäbisches Magazin, Schnurrers Erläuterungen zu einer Gelehrtengeschichte Württembergs und Pfaffs Versuch einer Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens in W., den Vorläufer seines eigenen Werkes. Daneben mag erwähnt werden eine ziemlich reiche Kleinliteratur, die in den dreißiger und vierziger Jahren in Zeitschriften und in Broschürenform auch das Gebiet der Lateinschule behandelte und hauptsächlich durch die Namen Bäumlein, Klumpp, Schmid, Schnitzer, Hirzel, Rümelin vertreten ist. Seit Hirzel ist das Gebiet des höheren Schulwesens in W. weder im ganzen noch auf der besonderen Seite der Lateinschulen zu einer zusammenfassenden Behandlung gediehen; wohl aber hat sich seither ein ebenso reichhaltiges als zerstreutes Material in zahlreichen amtlichen Bestimmungen schultechnischer und verwaltungsrechtlicher Art, in sorgfältigen und erschöpfenden statistischen Zusammenstellungen, in einer Fülle von Abhandlungen in Zeitschriften und Broschüren aller Art angehäuft, dessen Bearbeitung (nicht etwa bloß zu Zwecken praktischer Benützung, wozu die Fehleisensche „Zusammenstellung" einen dankenswerten Anfang gemacht hat, sondern unter dem höheren Gesichtspunkt der geschichtlichen Entwickelung) eine lohnende, aber nur bei wohlwollendster Unterstützung der oberen Schulbehörden durchführbare Aufgabe wäre.

Unter „Lateinschulen" in dem engeren Sinne der früheren „Partikular-" oder „Trivialschulen", also im Unterschiede von Gymnasien und Progymnasien versteht man in Württemberg die beschränkteren, meist überaus einfach organisierten und dürftig ausgestatteten, als Gemeindeangelegenheit behandelten, nach gymnasialem und neuerdings auch zugleich nach realgymnasialem Lehrplan unterrichtenden Schulen, die ihren Lehrgang nur bis zur Konfirmation, also bis zum 14. Lebensjahr, höchstens — was freilich immer noch nicht wenig heißen will — bis zum „Landexamen", also etwa bis zur Stufe der preußischen Obertertia einschließlich, ab und zu auch nur bis zur Untertertia oder Quarta ausdehnen, also weder das Ziel der Universitätsreife, noch auch das des Einjährigenscheines anstreben. Der charakteristische Typus derselben ist die zweiklassige und mit zwei Lehrern besetzte Schule. Solche Schulen gibt es zwar in allen Landesteilen, in ihrem besonderen geschichtlichen Charakter aber sind sie ein Erzeugnis des altwürttembergischen Landes und seiner streng kirchlich protestantischen Schulentwicklung. Die Lateinschulen der neuwürttembergischen Landesteile sind entweder Schöpfungen eben der neuwürttembergischen Zeit oder sind schon früher unter katholisch-kirchlichen Einflüssen entstanden und standen oder stehen bis zu einem gewissen Grade jetzt noch unter diesem Zeichen.

Um zu verstehen, wie ein solcher Apparat zahlreicher, in den Kreis des Gemeindelebens fallender und schon dadurch in ihrer Organisation und Wirkungssphäre eng begrenzter Mittelpunkte geistiger Bildung sich Jahrhunderte lang im wesentlichen äußerlich unverändert hat erhalten und schließlich auch noch die ansehnlichen neuwürttembergischen Gebiete in dieselbe Bahn der Entwicklung — soweit man dieses Wort hier anwenden kann — hat hineinziehen können, muß man wissen, daß es im altwürttembergischen Lande seit der Zeit, da durch die

Schöpfung der Universität Tübingen, die Wiedervereinigung der getrennten Landesteile, weiterhin durch die Beseitigung des kurzen Intermezzos der habsburgischen Herrschaft und die damit zusammenhängende Einführung der Reformation auf drei Jahrhunderte der Grund gelegt wurde für die politische und noch mehr für die geistige Entwicklung des Landes, nur zwei Schulen gegeben hat, die die Lücke zwischen dem Trivialschulwesen und der Hochschule im Sinne der heutigen Gymnasien ausfüllten, das noch aus der vorreformatorischen Zeit stammende landesherrliche Pädagogium in Stuttgart und das mit der Gründung der Universität im Zusammenhang stehende, ebenfalls landesherrliche Pädagogium in Tübingen. Da das letztere infolge der Stürme des 30jährigen Krieges eingegangen und bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts zu einer ansehnlicheren Trivialschule (später Lyceum genannt) herabgesunken war, so kennt die weitere Schulentwicklung von vollständigen Schulorganismen nur noch die 1686 als Gymnasium illustre eingerichtete Schule in Stuttgart. Daneben bestanden freilich in wechselnder Zahl und an wechselnden Orten die aus den mittelalterlichen Klöstern hervorgegangenen, nunmehr Seminare genannten, im Volksmunde aber immer noch gern als „Klöster" bezeichneten Mittelschulen. Diese waren, im Unterschiede von den sächsischen „Fürstenschulen", mit denen sie gern verglichen werden, von Anfang an zur Heranbildung der Geistlichkeit des strengprotestantischen Landes bestimmt, und wenn sie auch sogenannte hospites, „aber stets ungerne admittiert" haben, so ist doch ihre Wirkung durch den Zweck ihrer Stiftung wesentlich bestimmt und beschränkt. Da sie aber ihren Lehrgang nicht von unten an aufbauen, sondern erst in der Mitte desselben einsetzen, so brauchten sie ihrerseits Vorbereitungsanstalten niederer Ordnung, die ihnen das leisteten. Das ist die eine Bedeutung dieser, deswegen auch als „niedere" bezeichneten Lateinschulen: sie bilden die zahlreichen Kanäle, aus denen die Schifflein der künftigen Predigtamtskandidaten, die zugleich die Lehrer an den höheren Schulen abgeben müssen, durch die Schleuse des Landexamens in den Hafen der Klosterschulen gehoben werden. Darum wurzeln sie auch mit gutem Grunde in der großen Kirchenordnung des Herzogs Christoph vom Jahr 1559, dem eigentlichen Grundgesetz kirchlichen und geistigen Lebens im altwürttemberger Lande, wo ihnen ein eigenes, umfangreiches und sehr ins einzelne gehendes Kapitel gewidmet ist. Einzelne dieser Schulen haben durch die Tüchtigkeit und die Erfolge ihrer Lehrer, nicht selten einseitiger und weltfremder, aber charaktervoller Persönlichkeiten, durch welche aus weiterer Umgegend Schüler, die als „Kostgänger" im Hause des Lehrers untergebracht waren, herangezogen wurden, eine über die Bedeutung ihres Ortes und den Umfang ihrer äußeren Organisation weit hinausgehende Bedeutung — vorübergehend, aber doch oft Jahrzehnte lang anhaltend — gewonnen, und manches schwäbische Städtchen ist in der Geschichte nur bekannt durch den Mann, den ihre Lateinschule herangebildet hat. Schmid gibt in seinem Artikel „Lateinische Schulen" in der Encyklopädie eine äußerst interessante Zusammenstellung von Namen bekannter und berühmter Persönlichkeiten aus Württemberg, die durch die Lateinschule gegangen sind, eine Zusammenstellung, die sich aus alter Zeit (Schiller und Uhland) und aus neuester (Schäffle) leicht vermehren ließe. Erschöpft aber ist die Bedeutung dieser Schulen damit nicht. Durch das Ansehen, das sie genossen, durch die Vorteile, zu denen sie den Zugang eröffneten, haben sie die Meinung erzeugt oder doch befördert und lange Zeit aufrecht erhalten, daß die „klassische" Bildung auch in rudimentären Formen nicht bloß für den künftigen Geistlichen und „Studenten", sondern auch für den „gemeinen Mann" aus dem Volke, aus dem unteren Mittelstande, aus den gewerblichen und selbst den bäuerlichen Kreisen eine wertvolle und ausreichende Mitgabe fürs Leben sei. Und so haben sie nicht bloß der Geistlichkeit und dem Lehramt, in beschränkterem Umfange auch dem höheren Beamtenstande immer wieder frisches Blut von unten

herauf zugeführt und damit den bekannten demokratischen Zug im schwäbischen Stammesleben gefördert, sondern auch in schöner Umkehrung dieses demokratischen Zuges ein gewisses Maß von höherer, insbesondere literarischer Bildung bis weit hinein in die Kreise des Volkes verbreitet. Das soll ihnen unvergessen bleiben.

Aber die Sache hat ihre Kehrseite, die man sich nicht verbergen darf, die man vielleicht allzulange übersehen hat und die sich je länger, desto störender geltend machte, freilich in engstem Zusammenhang steht mit der Gesamtentwicklung unseres höheren Schulwesens. Die in früheren Lebensverhältnissen begründeten Bildungsmittel und Bildungsformen erwiesen sich allmählich für die Anforderungen einer veränderten Lebenslage nicht mehr nach allen Seiten und für die Bedürfnisse aller über die bloße Volksschulbildung hinausstrebenden Volkskreise als ausreichend. Da sie vermöge ihres alteingewurzelten Bestandes und des Vertrauens, das sie genossen, ihre beherrschende Stellung noch behaupteten und auch weiterhin zu behaupten suchten, so kamen sie jenem neuen Geiste, jenen veränderten Ansprüchen durch Modifikationen und Erweiterungen des Lehrplans nach dem Muster der großen Anstalten auch ihrerseits entgegen, Aenderungen, die dann einerseits doch nicht genügend waren, andererseits die volle Wirkung der eigentümlichen Bildungskraft dieser Schulen gefährdeten. So hemmten sie allzulange das Aufkommen und die Entwicklung anders gearteter Bildungsanstalten, die jenen Bedürfnissen unmittelbarer und ausschließlicher entgegenkommen sollten. Es gilt das freilich für Württemberg nicht in gleichem Maße wie anderwärts, da hier das Realschulwesen alt und reich entwickelt ist und nur zu lange brauchte, um zu voller Selbständigkeit zu gelangen. Darum ist auch der Schulstreit bei uns erst spät aufgetreten und mehr von außen hereingetragen worden. Insbesondere haben sich auch in den kleineren Städten neben den Lateinschulen und nach ihrem Muster, anfangs sogar in Anlehnung an sie, in gleich kümmerlicher äußerer Organisation entsprechende Torsi von Realschulen gebildet, denen der Oberbau fehlte und deren Besucher nur zum allerkleinsten Teile das Bedürfnis und die Mittel hatten, ihre verstümmelte Bildung durch Uebertritt an größere Anstalten zu vervollständigen. Immerhin erscheinen solche Rumpfschulen auf diesem Gebiet weniger unvollkommen, da bei der mehr unmittelbar praktischen Tendenz ihrer Schulung das Bedürfnis einer gewissen Abgeschlossenheit der Bildung weniger dringlich ist. Daraus ergab sich zunächst aber eine unerfreuliche, auch auf das persönliche Verhältnis der Lehrer nur allzuleicht einwirkende Rivalität mit mancherlei unschönen Nebenerscheinungen, welche um so mehr störend wirkte, je kleiner der Kreis war, in dem sie sich betätigte. In diesem stillen, manchmal auch lauten Kampfe der Geister waren die Lebensbedingungen der Realschule, die in den natürlichen Bedürfnissen unserer kleineren Städte wurzelten, von Haus aus eigentlich die günstigeren und wurden es mit der Entwicklung unseres gewerblichen und industriellen Lebens mehr und mehr. Noch längere Zeit aber wurde das Gleichgewicht, sogar ein gewisses zuerst noch äußeres, dann wenigstens inneres Uebergewicht der Lateinschule behauptet, insbesondere mit Hilfe des Landexamens, das auch hier seinen hemmenden Einfluß auf eine gesunde Entwicklung unseres höheren Schulwesens zeigt. Auch sonst haben die „Privilegien" dazu mitgeholfen, welche der Laufbahn, auf die sie hinführten, an ihrem Ziele winkten, mögen sie nun an sich berechtigt sein oder nicht. Doch nachdem diese Privilegien auch in Württemberg zu einem guten Teil gefallen sind und die völlige Abtragung ihrer Trümmer in einer nicht fernen Zukunft erwartet werden kann, wird sich das Verhältnis bald noch entschiedener umkehren. Solche Gedanken liegen dem ersten der beiden Artikel über die Lateinschulen in der Schmidschen Encyklopädie zu Grunde, wenn sie auch nicht mit diesen Worten ausgedrückt sind. Der Erfolg zeigt, daß wie in anderen Fragen, so auch hier

der schärfere Blick in die Zukunft auf dieser Seite war. Denn sicherlich war es richtiger, nach dem Grundsatz „klein, aber rein", wobei man die Leitung in der Hand behalten konnte, eine freiwillige Einschränkung des Lateinschulwesens mit gleichmäßigem Vorgehen vorzunehmen, als durch den Wogenschwall einer erregten Zeitbewegung sich Stück für Stück abzwingen zu lassen, wobei einem das Steuer aus der Hand geschlagen werden konnte. Darum bemühte sich auch die Schulverwaltung selbst um eine planmäßige Weiterbildung, indem sie in den 70er Jahren im Anschluß an das damals aufkommende Realgymnasium eine Kombination beider Arten von Schulen in Form der sogenannten Reallateinschulen versuchte mit obligatorischem Latein unter auch sonst stärkerer Betonung der humanistischen Seite. Doch dieser Gedanke erwies sich, so wie er durchgeführt werden sollte, als von Haus aus verfehlt, weil nicht alle Schüler unserer kleineren, freilich auch nicht unserer größeren Städte, welche eine höhere, über die Volksschule hinausgehende Bildung erhalten wollen oder sollen, den Ansprüchen eines ernsthaften Lateinunterrichts mit soliden Zielen gewachsen sind, und weil andere, wichtigere Interessen dabei doch zu kurz kamen. Deshalb sind auch diese Schulen mit Ausnahme einer einzigen nach kurzem Bestande alle wieder eingegangen. Ob und wie es diese einzige fertig bringt, mit allen über die Volksschule hinausstrebenden Schülern einer kleinen Landstadt und ihrer bäuerlichen Umgebung den Lehrplan der Reallateinschule, wie er früher war, mit allgemein verbindlichem Lateinunterricht ehrlich durchzuführen, ob vielleicht Modifikationen des Lehrplans eingetreten sind, ist mir nicht bekannt. Da nun aber neuestens durch die weitherzigere Gestaltung des Berechtigungswesens der äußeren Kraft der Realschule eine Steigerung zugeführt worden ist, so ist mit einem wachsenden Uebergewicht derselben namentlich in kleineren Städten zu rechnen, zumal ihre Aufgabe eine viel leichtere ist. Das setzt jetzt schon ein. Da und dort treten Bestrebungen erfolgreich hervor, die Lateinschulen zu beseitigen oder zu verkürzen und damit leistungsunfähig zu machen oder zu bloßen Anhängseln der Realschulen herabzusetzen. Diese Tendenzen werden sich zweifellos fortsetzen, und eine rückläufige Bewegung kann vielleicht der weise oder unweise Geschichtsphilosoph in Aussicht nehmen, der praktische Schulpolitiker aber darf nicht damit rechnen.

Immerhin stellt sich für jetzt noch der äußere Bestand des Lateinschulwesens, das Wort in dem oben bestimmten engeren Sinne genommen, recht ansehnlich dar. Die Zahl dieser Schulen betrug nach der amtlichen Statistik auf das Jahr 1903 63 mit 2165 Schülern, wozu noch eine Reallateinschule mit 116 Schülern kommt (gegen 2865 Schüler der entsprechenden Klassenstufen der größeren Anstalten mit gymnasialem und gegen 1848 Schüler derjenigen mit realgymnasialem Lehrplan). Darunter sind 17 einklassige Schulen, 2 sechsklassige, 1 fünfklassige, 6 dreiklassige. Der große Rest, der den Typus dieser Schulen am reinsten darstellt, ist zweiklassig, 37 Schulen. Die entsprechenden Hauptzahlen für die Realschulen sind: 65 Schulen, 3287 Schüler. Von diesen Anstalten sind 1 fünfklassig, 4 vierklassig, 4 dreiklassig, 26 einklassig, der Rest zweiklassig.[1]) Man sieht, die Verhältnisse sind ganz ähnlich. Auf der Seite der Realschulen aber ist die Zahl der Schüler erheblich, die der Schulen einigermaßen größer, die Organisation dagegen etwas unvollkommener. Das letztere hängt mit dem jüngeren Alter dieser Schulen zusammen, hat sich seitdem schon verändert und wird sich noch mehr ausgleichen, bis auch nach dieser Seite in Bälde ein Uebergewicht vorhanden sein wird. Man erkennt übrigens aus diesen Zahlen auch für die Lateinschulen, von welcher Bedeutung, selbst rein äußerlich betrachtet,

1) Die neueste Statistik von 1904 zeigte keine wesentliche Veränderung dieser Zahlen, auf beiden Seiten eine kleine Zunahme der Schüler.

dieser Zweig des gymnasialen Schulwesens in unserem Lande heute noch ist und welch starke Zuflußquellen für das Gymnasium hier fließen, wie berechtigt und notwendig es darum ist, seiner Entwicklung die größte Aufmerksamkeit zu schenken. Um ihn in seiner vollen Bedeutung auch für die Lehrerschaft verständlich zu machen, seien noch einige Mitteilungen über die berufliche Aufgabe und die dienstliche Stellung der Lehrer beigefügt.

Einen Lehrplan haben diese Schulen erst seit 1891. Bis dahin bildete den Regulator des Lehrplans das Landexamen, allmählich auch daneben, doch vielfach erst in zweiter Linie die mit dem immer häufiger werdenden Uebertritt in die oberen Klassen der größeren Anstalten verbundene Prüfung. Jener Lehrplan hat die Aufgabe des Lehrers erschwert, da er die Anforderungen in Französisch und Rechnen-Mathematik steigert, ohne doch die in den alten Sprachen erheblich herabzusetzen, und auch andere Fächer, die schon vorher betrieben, aber mehr oder weniger auf die Seite geschoben wurden, stärker betont. Die Hauptschwierigkeit aber lag und liegt nicht im Lehrplan, sondern in der äußeren Organisation dieser Schulen. Der Lehrer der einklassigen Schulen hat 2—4 Jahrgänge, von den beiden der zweiklassigen Schulen hat der untere 2, der obere 3, manchmal auch 4 Jahrgänge; die der dreiklassigen haben meist wenigstens 2 Jahrgänge nebeneinander zu unterrichten. Auffallenderweise ist in der Uebersicht des Lehrplans von den einklassigen Schulen, deren Zahl doch nicht klein ist, keine Rede und auch bei der Behandlung der einzelnen Fächer nur in ganz flüchtiger Weise. Ferner hat an den ein- und zweiklassigen Schulen, den weitaus zahlreichsten, fast in allen Fächern derselbe Lehrer zu unterrichten; nur für Religion, für Gesang und Zeichnen, nicht selten auch für Rechnen und Mathematik, ein andermal statt dessen für das Französische, etwa einmal für das Turnen tritt in der Oberklasse eine Hilfskraft ein aus der Geistlichkeit, von der Unterklasse, von der Real- oder Volksschule. Die den einzelnen Fächern für alle zusammenunterrichteten Jahresabteilungen zugeteilte Stundenzahl ist nicht oder nicht erheblich größer, als sie die größeren Schulen für einen einzigen Jahrgang aufwenden dürfen. So hat der Lehrer an der Oberklasse einer zweiklassigen Lateinschule mit 13—14 Wochenstunden im Latein (tatsächlich sind es nicht selten noch weniger) für alle seine drei Jahrgänge dasselbe Lehrziel zu erreichen, wie die 3 Lehrer in der Quarta und den beiden Tertien einer größeren Anstalt mit zusammen 30 Wochenstunden; für Rechnen und Mathematik hat er 4 Stunden, für das Deutsche und die Geschichte gar nur 2 für seine 3 Jahrgänge zusammen. Trotzdem ist die Stundenzahl des Lehrers natürlich eine sehr große. Kaum einer dieser Kategorie wird unter 30 Wochenstunden zu geben haben. Soweit lautet auch ihre Verpflichtung. Die meisten geben mehr. Denn zu den ordentlichen Aufgaben kommt für Viele durch den größeren Teil des Jahres noch die Vorbereitung aufs Landexamen mit weiteren 3—4 Stunden, der man sich kaum entziehen kann, sowie ein beträchtlicher Teil des griechischen Unterrichts, der im Rahmen des normalen Lehrplans nur mit 2 Stunden Platz hat. Da das nicht ausreicht, so ist dieser Unterricht vielfach für Lehrer und Schüler auf „Ueberstunden" angewiesen, die zudem von den unterhaltungspflichtigen Gemeinden nicht gerne und nicht immer auf fixes Honorar übernommen werden und so als schlecht oder garnicht bezahlter Privatunterricht zu geben sind. Auf diese Weise kommt ein solcher Lehrer auch einmal auf 40 Stunden, wenn er den zwar nicht formellen, aber in der Aufgabe seiner Stellung liegenden Pflichten nachkommen will; die Schüler haben natürlich viel weniger. Erleichtert wird diese Last einigermaßen dadurch, daß die Zahl der Schüler in den einzelnen Jahresabteilungen meist klein und dadurch die Korrekturlast extensiv beschränkt ist; dem steht aber wieder gegenüber die intensive Steigerung der Arbeit durch die Mannigfaltigkeit der Jahresstufen und der Fächer. Es ist ja keine

Frage, daß dieses ganze System, wenn es von kräftigen und charaktervollen Naturen durchgeführt wird, wertvolle Früchte für Unterricht und namentlich für Erziehung zeitigen kann und ein treffliches Gegengewicht bildet gegen die heutzutage überhandnehmende Zersplitterung und Erschlaffung. Aber, wenn nicht, was dann? Jedenfalls übersteigen solche Ansprüche an den Lehrer das billige Maß erheblich, umsomehr als unsere gegenwärtigen Anstellungsverhältnisse ein Verbleiben der Lehrer auf Lehrstellen dieser Art nicht selten für eine längere Reihe von Jahren bis ins reifere Mannesalter hinein mit sich bringen. Die *χαλκεντέρους* aber, die das ohne Schaden ertragen können, die in ihrer charaktervollen Geschlossenheit und ihrer rührenden Anspruchslosigkeit noch vor Jahrzehnten eine Zierde des württembergischen Lehrerstandes bildeten, bringt unsere Zeit nur noch in vereinzelten Exemplaren und bald vielleicht garnicht mehr hervor. So wäre es Zeit, auch die Frage der Ueberbürdung dieser Lehrer ernstlich in Angriff zu nehmen; sie ist dringender als die der Schülerüberbürdung. Von dieser Ansicht ausgehend hat auch die Schulverwaltung 1896 in einem Erlasse eine Reihe von Anordnungen gegeben, welche Erleichterung schaffen sollten. Es ist auch an einzelnen Orten Gutes daraus entsprungen: Gründung neuer Lehrstellen, Beiziehung von Hilfskräften, Kombination mit der Realschule, Uebernahme des griechischen Unterrichts auf die Gemeindekasse, Beschränkung des Lehrziels. Aber ein Zwangsrecht liegt den Gemeinden gegenüber nicht vor, manche derselben sind widerwillig, einige jener Erleichterungsmittel sind selbst nicht ohne Bedenken und führen vom Regen in die Traufe. Von dem wichtigsten Pressionsmittel, das der Erlaß dem Lehrer anheimstellt, nämlich falls die notwendige Erleichterung versagt bleibt, das Lehrziel „nach Maßgabe der Verhältnisse“ allgemein zu beschränken, mag dieser meist keinen Gebrauch machen, da er damit in das Fleisch der Schule selbst und in den Nerv seiner eigenen Tätigkeit einschneidet. Im großen Ganzen und im Wesentlichen ist es nicht anders geworden und wird es auch nicht anders werden, da diese Uebelstände mit der ganzen Natur, mit der grundsätzlichen Organisation dieser kleinen Schulen zusammenhängen, namentlich damit, daß die eigentlichen Träger derselben die Gemeindebehörden in kleineren Städten sind. Damit komme ich auf den letzten Punkt, auf die äußere Lage dieser Lehrer.

Ihre Gehaltsverhältnisse waren bis vor wenigen Jahren geradezu jämmerlich geordnet: ganz ungleichmäßig und undurchsichtig, ohne System, in jedem Städtchen wieder etwas anders, nur in dem Einen gleich, daß die Gehälter sehr niedrig waren, zwischen 1700 und 2300 Mark mit einer häufig unzulänglichen Wohnung; einige wenige, die als „helingen“ gut galten, bestätigen als Ausnahme die Regel; ein kompliziertes System von staatlichen Ergänzungszulagen, später unzureichende Alterszulagen schufen keine gründliche Abhilfe. Vor einigen Jahren ist durch die fortgesetzten Bemühungen der organisierten Lehrerschaft, die endlich ein entschiedenes Entgegenkommen bei der Staatsverwaltung und bei den Landständen fanden, eine bedeutsame Besserung herbeigeführt worden. Unbillig erscheint es immer noch, daß diese „Landlehrer“, an die doch viel größere Anforderungen gestellt werden, als an ihre Kollegen an den größeren Anstalten, und die eben dadurch und noch durch andere Ursachen von der Gelegenheit zu Nebeneinnahmen sich meist ausgeschlossen sehen, eine besondere Gehaltsskala erhalten haben, durch die sie mit einem Anfangsgehalt von 2200 Mk. (neben freier Wohnung oder einer — oft unzulänglichen — Entschädigung) jenen gegenüber verkürzt sind. Daß sie hinter den anderen Beamten trotz ebenbürtiger Vorbildung und Verantwortlichkeit des Berufs auch nach der neuen Gehaltsordnung noch zurückstehen, haben sie mit sämtlichen Lehrern der höheren Schulen gemein, wie auch das, daß ihre ganze Gehaltsordnung durch ein besonderes „Normativ“ geordnet und nicht in das „Gehaltsregulativ“ der „Staatsbeamten im engeren Sinne“ aufgenommen ist.

Wenn auf diesem Gebiet hiernach zwar nicht alles erreicht, aber doch vieles gewonnen ist, was auch dankende Anerkennung findet, so harrt dagegen ein anderes Gebiet, das des dienstlichen Aufsichtswesens, noch immer der längst ersehnten befriedigenden Regelung.

Da nämlich alle diese Schulen als Gemeindeschulen gelten, stehen sie nicht direkt unter der staatlichen Oberschulbehörde, sondern durch Vermittlung einer kommunalen Zwischeninstanz, die ihren nächsten Vorgesetzten darstellt. Diese Zwischeninstanz stellte bis 1876 nach dem Verwaltungsedikte von 1822 eine örtliche Behörde dar, deren entscheidende Persönlichkeit der erste Ortsgeistliche war. Aus diesem Verhältnis ergaben sich nicht nur mancherlei Reibungen persönlicher Art, die für den Lehrer peinlich und oft kränkend waren, sondern infolge der lässigeren Geschäftsbehandlung, wie sie auf den Rathäusern der kleineren Städte leicht einreißt, auch Störungen für die Sache und den ungehemmten Gang der Geschäfte. Die hieraus entspringenden und immer lauter werdenden Klagen führten schließlich zu einer gesetzgeberischen Regelung der ganzen Sache, die auf Grund des Beirats einer freien Kommission von Sachverständigen (Schulmännern, Geistlichen, Verwaltungsbeamten von Staat und Gemeinde) nach langen Verhandlungen im Jahre 1876 zum Abschluß kam. Dieses Gesetz vom 1. Juli des genannten Jahres, dessen Ausführung durch eine Ministerialverfügung und eine Dienstinstruktion der Ministerialabteilung geregelt wurde, hält an der Notwendigkeit einer lokalen Aufsicht über diese Schulen fest. Es räumt den größeren derselben von 3 oder mehr Klassen eine freiere Stellung ein, wobei dem ersten Lehrer ein gewisser Vorstandscharakter und eine Art von Parität mit der Ortsschulbehörde zugestanden ist. Für die 1—2klassigen Schulen aber, die weitaus zahlreichste Klasse, wird diese „unmittelbare Dienstaufsicht" von einer besonderen örtlichen Behörde, „Studienkommission" genannt, ausgeübt, in der auch die „Hauptlehrer" Sitz und Stimme haben, deren Vorstände aber der Ortsvorsteher und der erste Geistliche miteinander sind, doch mit einem gewissen Uebergewicht des ersteren, der hiernach der eigentliche spiritus rector dieser Behörde ist, wenn er es sein will, was freilich nicht immer der Fall ist. Nach den Einzelbestimmungen der Instruktion vom 19. Okt. 1876 erscheint der Lehrer in seiner allgemeinen Stellung durchaus als der Untergebene dieser Studienkommission, in der neben den Vorständen und den Lehrern noch ein paar Kleinbürger sitzen, insbesondere aber des Ortsvorstehers. Da die Vorsteher unserer kleineren Städte fast ausnahmslos, auch die unserer mittleren Städte großenteils aus dem Kreise der niederen Verwaltungsbeamten hervorgehen, so steht ihre allgemeine Bildung, bisweilen auch ihre soziale Stellung nicht recht im Einklang mit der Aufgabe, die ihnen durch diese Ordnung überwiesen ist; von den Lehrern aber wird dieses Verhältnis grundsätzlich immer, und wo es nicht durch persönlichen Takt gemildert wird, auch tatsächlich als ein unwürdiges empfunden. Ja, sie sind durch diese „Reform" eigentlich vom Regen in die Traufe gekommen, insofern als der erste Geistliche, in dem sich früher der Vorgesetztencharakter der Ortsbehörde konzentrierte, nach sozialer Stellung, Bildung, Interesse und Verständnis für die Aufgabe der Lateinschule den Lehrern zweifellos näher stand, als die meisten Ortsvorsteher.

Gemildert wurde nun freilich dieses drückende Verhältnis durch einen neuen Gedanken, der in zeitgemäßem Rückgriff auf die frühere, nun nicht mehr durchführbare Einrichtung des „Kreisscholarchats" den eigentlichen Fortschritt dieses Gesetzes darstellt, insofern Fragen, die das Technische des Unterrichts betreffen, der lokalen Schulbehörde entzogen sind. Diese behält die staatliche Aufsichtsbehörde auch in erster Instanz sich selber vor und bedient sich zu diesem Zweck der Mitwirkung eines neugeschaffenen Aufsichtsorgans, der „technischen Inspektoren", die dem Kreise der Rektoren und der älteren und erfahreneren

Lehrer der benachbarten größeren Anstalten entnommen werden. Ihre Aufgabe ist, die Schulen an bestimmten Terminen, unter besonderen Umständen auch außerhalb dieser Termine zu besuchen, über den Befund zu berichten, die Lehrer anzuweisen und zu beraten, mit den Gemeindebehörden, soweit es von diesen gewünscht wird oder ihnen selbst notwendig erscheint, in Fühlung zu treten. All das aber nur bezüglich des „Technischen". Von allem Nichttechnischen sind sie formell ebenso ausgeschlossen, wie die Studienkommissionen ihrerseits von allem Schultechnischen. Es sind so Kreise von Aufsichtsbefugnissen geschaffen worden, die sich nie vereinigen, auch nicht schneiden und nur spärlich berühren. Ueberdies gibt der Mangel an einer klaren und scharfen Umgrenzung des Begriffs des Schultechnischen, der heutzutage immer flüssiger wird, der Tätigkeit der Inspektoren eine schwankende und unsichere Grundlage und ihre sorgfältige Fernhaltung von jeder selbständigen Verfügungsgewalt etwas Akademisches und Wirkungsloses. Sie erscheinen eben als Visitationsadjunkten, als unselbständige Hilfsbeamte, auch als Speditionsorgane, wie es auch charakteristisch ist, daß die Uebertragung dieser Aufsichtsbefugnisse nicht öffentlich im Staatsanzeiger bekannt gemacht wird, wie es bei einer ganzen Anzahl öffentlicher Funktionen doch zu geschehen pflegt, die noch viel subalternerer Art sind. Allerdings geben diese Züge andererseits der ganzen Wirksamkeit etwas Freies, auf das Persönliche Gestelltes, über büreaukratische Formen und die aus diesen auf der anderen Seite leicht entspringende Befangenheit Erhabenes, und in diesem Sinne aufgefaßt kann sie gewiß Gutes stiften. Aber die Unterstellung der akademisch gebildeten Lehrer unter Gemeindebeamte von subalterner Vorbildung, denen die Instruktion von 1876 das Recht gab, ihnen Erinnerungen und Ermahnungen zu erteilen, ihre Wahrnehmungen über die Lehrfähigkeit, die Amtsführung und das sittliche Verhalten der Lehrer amtlich zur Kenntnis der Oberbehörde zu bringen, erfüllte diese Lehrer mit steigender Erbitterung, die ihren Schatten auf die ganze Berufsübung werfen konnte. Da auch die schon oben angedeuteten sachlichen Unzuträglichkeiten, Interesselosigkeit, Geschäftsverschleppung, Indiskretion, sich nach wie vor bemerklich machten, so entschloß man sich endlich zu einer Revision zwar nicht des Gesetzes, wohl aber der Instruktion von 1876.

Diese Revision liegt in der Ministerialverfügung vom 28. Juli 1903 vor und zeigt in vielen Einzelheiten ein dankenswertes Entgegenkommen gegen die Wünsche der Lehrer, eine schonendere Behandlung ihrer Stellung, eine kleine Erweiterung ihrer Selbständigkeit, auch eine etwas breitere Fundamentierung der Wirksamkeit des technischen Inspektors. Aber im Grundsätzlichen und Wesentlichen ist die Sache beim Alten geblieben: nach wie vor sind akademisch gebildete Lehrer mit 4—5jährigen akademischen Studien und einer wissenschaftlichen Bildung, an die neuerdings erheblich größere Anforderungen gestellt werden als noch vor wenigen Jahren, mit einer Bildung, die nicht selten auf längeren Aufenthalt im Ausland und die daraus entspringende Kenntnis von Welt und Menschenleben mitbegründet ist, die dienstlich Untergebenen von lokalen, in ihrer Bildung meist subalternen Verwaltungsbeamten, die in ihrer Sphäre ganz tüchtige Männer sein mögen, aber in Fragen des Unterrichts, der Erziehung, der Bedingungen und Bedürfnisse — auch der äußeren, auch der nichttechnischen — dieser Tätigkeit nur ein beschränktes Urteil haben und in ihrer geistigen und sozialen Höhe meist unter jenen stehen. So ist es noch und so wird es bleiben, da kein Weg denkbar ist, es im wesentlichen anders zu machen, solange man sich nicht entschließen kann zum Verzicht auf eine lokale Dienstaufsicht im strengen Sinne, die ja auch in dem Entwurf zum neuen Gesetz für die Volksschulen, wo die Sache doch ganz wesentlich anders liegt, zwar nicht aufgehoben, aber gelockert erscheint, und zum Ersatz derselben durch den Ausbau der Stellung der technischen Inspektoren: Ausdehnung ihrer Aufsicht auch auf das Nichttechnische,

Ausstattung derselben mit behördlichen Befugnissen, Verleihung amtlicher Rechte auch gegenüber den Gemeindeorganen, die ja dadurch noch nicht ganz ausgeschaltet werden. Unter den heutigen Verkehrsverhältnissen könnte das bei zweckmäßiger Verteilung der Schulen die örtliche Aufsicht annähernd ersetzen. Erschwert, aber doch nicht geradezu unmöglich gemacht wird eine solche Entwicklung der Sache freilich durch den Gemeindecharakter der Schulen, und so steigt auch nach dieser Seite im Hintergrunde auf die große Aufgabe der Verstaatlichung des gesamten höheren Schulwesens.

Ulm. Karl Hirzel.

Die lateinlehrenden Bezirksschulen des Kantons Aargau.

Durch die vorstehenden, interessanten Mitteilungen über eine eigenartige Erscheinung des württembergischen höheren Schulwesens ist der Unterzeichnete an Beobachtungen, die er vor fast vierzig Jahren gemacht, erinnert worden, wie ihm dies übrigens auch in den letzten Jahren wiederholt bei Besuchen des Schweizerlandes begegnet ist.

In zwei Staaten ist die Zahl der öffentlichen Lehranstalten, welche das Latein in ihrem Lehrplan haben, im Verhältnis zur Zahl aller Einwohner, soweit ich unterrichtet bin, erheblich größer als irgendwo anders, in Württemberg und in dem schweizerischen Kanton, der vor nicht langer Zeit das Fest der hundertsten Wiederkehr seines Geburtstags gefeiert hat, da sich erst 1803 die Vereinigung der ihn jetzt bildenden Landesteile zu einem selbständigen Gliede der Eidgenossenschaft vollzog. In Württemberg kommt auf etwa 23,300 Einwohner eine öffentliche lateinlehrende Schule (in Bayern erst auf ungefähr 81,200), im Kanton Aargau aber gegenwärtig schon auf rund 10,300.

Die Kantonsschule in Aarau, die sich in ein vierjähriges Gymnasium, eine technische Abteilung von 3½ und eine Handelsschule von 3 Jahreskursen teilt, nimmt die jungen Leute erst nach zurückgelegtem 15. Lebensjahr auf. Die Vorbereitung aber zum Eintritt in diese Abteilungen geschieht durch eine größere Reihe im ganzen Kanton zerstreuter, sogenannter Bezirksschulen mit 4 Jahreskursen (die allerdings in erster Linie denjenigen jungen Leuten dienen sollen, die aus der Anstalt unmittelbar ins praktische Leben überzutreten beabsichtigen), und speziell um des Bedürfnisses derer willen, die später das Aarauer oder ein anderes Gymnasium besuchen wollen, hat die Mehrzahl jener Anstalten in ihren Stundenplan auch einen fakultativen dreijährigen Latein-Unterricht aufgenommen (im J. 1903 hatten ihn 18 unter 30), eine Minderheit auch einen einjährigen im Griechischen. Es beteiligen sich aber am Lateinischen auch manche, die in eine andere Abteilung der Kantonsschule einzutreten vorhaben, auch solche, die hernach ins Wettinger Lehrerseminar übertreten, in dem mit Rücksicht auf solche, die in der Bezirksschule Latein begonnen haben, ebenfalls fakultativer Lateinunterricht eingerichtet ist. Ja, wenigstens vor drei Jahrzehnten fand ich in einigen Bezirksschulen auch diesen und jenen Lateinschüler, der sich nach Absolvierung der Anstalt unmittelbar seinem Lebensberuf widmen wollte[1]). Im Jahr

1) Nähere Kenntnis habe ich von den meisten dieser Anstalten in den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts erhalten, als mir die Inspektion des lateinischen und griechischen Bezirksschulunterrichts übertragen worden war. Bis dahin hatte nur immer jede Anstalt einen vom Regierungsrat bestellten Inspektor für alle Fächer gehabt. Die starke Ungleichheit speziell der lateinischen und griechischen Leistungen aber, die bei den Prüfungen der Bezirksschüler bezüglich ihrer Reife für die unterste Klasse der Kantonsschule zu Tage trat, legte den Gedanken nahe, daß wenigstens für einige Jahre zugleich Jemand mit der Visitation des klassischen Unterrichts in allen lateinlehrenden Bezirksschulen zu betrauen sei. Die von mir bei den Inspektionen gemachten Erfahrungen

1903 lernten Latein in den aargauischen Schulen dieser Gattung im ganzen 166 Schüler, 16 mehr als im Vorjahr.[1])

Die Vergleichung aber zwischen den württembergischen kleineren Lateinschulen und den aargauischen Bezirksschulen ist in mehr als einer Hinsicht auch für Nichtwürttemberger und Nichtschweizer interessant und belehrend. Wenn die Schüler der aargauischen Bezirksschulen vom 11. bis zum 15. Lebensjahr meistenteils in ländlicher oder halbländlicher Abgeschiedenheit und ungetrennt vom Elternhause erzogen werden, so bieten die württembergischen Lateinschulen ihren Zöglingen ganz ähnliche Vorteile für Geist und Körper. Wie die württembergischen Anstalten besondere Sorgfalt den Schülern zuzuwenden pflegen, die sich dann im Landexamen bewähren sollen, so wird an den aargauischen, was ja ohne Vernachlässigung der übrigen Schüler geschehen kann, besonderer Wert darauf gelegt, daß die in die Kantonsschule Strebenden ihre Aufnahmsprüfung in Aarau gut bestehen. Und wie gern mit Stolz von den Lateinschulen Württembergs auf hervorragende Männer hingewiesen wird, die dort einen wesentlichen Teil ihrer Vorbildung empfangen haben, so geschieht das Gleiche im Aargau von den Bezirksschulen, z. B. von der Zurzacher, die sich mit Recht rühmt, daß in ihr einst Emil Welti unterrichtet worden ist. Zahlreich sind endlich die Vergleichungs- und Ähnlichkeitspunkte, die sich bei Betrachtung der näheren und der entfernteren Vergangenheit der in Rede stehenden Schulen diesseits und jenseits des Rheins ergeben, so bei einem Blick auf das Verhältnis der Lehrer zu ihren Aufsichtsbehörden, auf ihr Diensteinkommen und ihre amtlichen Verpflichtungen. Ich spreche auch von entfernteren Zeiten: denn die Vergangenheit der meisten Lateinschulen, die jetzt als aargauische Bezirksschulen fortleben, erstreckt sich, wie die der meisten württembergischen, weit über das verflossene Jahrhundert zurück.

Wer sich für die geschichtliche Entwicklung der aargauischen Anstalten interessiert, kann sein Interesse jetzt vortrefflich durch eine (im Selbstverlag des Verfassers erschienene) Schrift befriedigen, die „Geschichte der Badener Stadtschulen von B. Fricker“, dem ältesten Lehrer an der dortigen Bezirksschule und dem Autor verschiedener früher erschienener, gründlicher Schriften über die bis in die Römerzeit reichende Geschichte des schweizerischen Baden. Er verfolgt die Gestaltung des dortigen Schulwesens von dem 14. Jahrhundert bis zur Gegenwart in lebendiger Darstellung, und, was wir da von Einrichtungen, Kämpfen, Schicksalen hören, hat zum großen Teil sicher auch für andere Anstalten desselben Teils der Schweiz Geltung. Auch Absonderliches und Ergötzliches findet sich reichlich, wie das bei Schulhistorien der Fall zu sein pflegt.

Recht Merkwürdiges erfahren wir unter anderem über das Prämienwesen oder -unwesen der Badener Anstalt, das schon im 17. Jahrhundert bestand; und schon damals wurden die Auszuzeichnenden mit silbernen Medaillen bedacht. Näheres ist dann aus den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts bekannt. Die Prämiierung fand am Schluß des Schuljahres in der Pfarrkirche statt. Die Bevorzugten nahmen hier einen Ehrenplatz ein, ihre ganze Verwandtschaft fehlte natürlich auch nicht. Unter Trompetenschall trat ein Aufgerufener um den anderen hervor und näherte sich mit

---

waren, wir ich erwartet hatte, ungemein verschieden: hervor ragten damals auf dem Gebiet, von dem ich rede, die Anstalten in Brugg, Zurzach und Muri. Gegenwärtig sind nach dem, was ich vernommen, die Leistungen der verschiedenen Anstalten wesentlich gleichartiger.

1) Die meisten Lateinschüler hatte die Aarauer Bezirksschule, 34 Knaben und 6 Mädchen (!) unter 216 Knaben und 186 Mädchen, also fast ein Sechstel der Gesamtzahl der Knaben; ein ähnliches Zahlenverhältnis bestand zwischen den Lateinern und Nichtlateinern masc. gen. 1903 an den Schulen in Baden, Zurzach und Leuggern.

Bücklingen nach rechts und links der Stelle, wo ihm die Medaille angehängt werden sollte. Und gleichzeitig wurde ihm ein Lobgedicht überreicht. Fricker teilt folgendes Beispiel eines solchen mit:

Was staunt ihr diesen Knaben an? — Kennt ihr den G . . . . . . nicht?
Wißt ihr nicht, was er Gutes getan? — So hört, der Lehrer spricht:
G . . . . . . voll Unschuld, ohne List, — mit immer frohem Mut,
Der gern bei seinen Eltern ist, — gern, was sie sagen, tut,
Der wenig spricht und niemals lügt — und schlimme Kinder flieht,
Sagt mir, soll dieser biedere Knab — wohl leer von hinnen gehn?
O nein, ihr gönnt ihm diese Gab', — euch freut's, ihn froh zu sehn.
Nimm denn die Gabe ungescheut, — sie ist des Fleißes Lohn.
Für Tugend und Rechtschaffenheit — schmückt dich dort Gottes Kron.

Nach dieser öffentlichen Feier aber, fährt Fricker fort, kam für den so Ausgezeichneten der zweite Akt, der Rundgang in die Häuser all der Vettern und Basen, um von ihnen ein Geschenk in Empfang zu nehmen. Diese Geschenke summierten sich mitunter bis zu dem Betrage von 50 Franken. Bild und Schrift mehrerer Medaillen werden uns durch 16 der Frickerschen Arbeit beigegebene Lichtdruckbilder vor Augen geführt. Erst 1835 wurde das geschilderte Verfahren begraben.

Auch vom Gegenteil der Prämiierung, den Strafen, hören wir manches aus verschiedenen Jahrhunderten, insbesondere von der Anwendung der Rute und von Vorschriften gegen ein Zuviel und ein Zustark. Die Schulregel vom Jahre 1650 ermahnt, nicht allzu „fleischhäckerisch“ zu verfahren und nicht aus der Rute ein „tägliches Brot“ zu machen. Größere Vergehen wurden noch im 19. Jahrhundert in feierlicher Weise abgewandelt, durch den Pedell in Amtstracht, einem blauen Mantel, unter dem die Rute hervorguckte.

Die Disziplin wurde in früheren Zeiten sehr scharf auch außerhalb der Schule geübt, griff häufig geradezu in das Familienleben auf eine Weise ein, die heutzutage schlecht verstanden werden würde. Zur Beaufsichtigung der Jugend in der unterrichtsfreien Zeit waren im 18. Jahrhundert zwei Zuchtmeister und zwei Zuchtmeisterinnen bestellt. Selbst das Betragen der Kinder gegen die Eltern wurde reglementiert: es sei jenen nicht zu gestatten, ihre Eltern zu „dautzen“, sie müßten sie „ihren“. Und noch aus den Anfängen des 19. Jahrhunderts konnte Fricker mitteilen, wie auf Anordnung des Stadtrates die Jugend an den Tagen, wo sie nicht zum Besuch des Rosenkranzes verpflichtet war, während dieser Zeit Hausarrest hatte, und wie die Polizeidiener beauftragt waren nachzusehen, daß dem Gebote stricte nachgelebt wurde, und die Fehlbaren anzuzeigen.

Zum Schluß etwas aus neuester Zeit. Der 1896 von dem damaligen aargauischen Erziehungsdirektor vorgelegte Entwurf für ein neues Schulgesetz des Kantons nahm eine wesentliche Umgestaltung des Bezirkschulwesens in Aussicht; der vom gegenwärtigen Erziehungsdirektor Dr. Müri ausgearbeitete Entwurf vom 1. Juli d. l. J. schlägt dagegen vor, bei der im Großen und Ganzen bewährten Einrichtung dieser Anstalten, die dem Volk lieb und teuer sei, zu verbleiben und die Gründung von etwa 20 neuen Schulen dieser Gattung anzustreben, damit kein Schüler aus einer aargauischen Gemeinde zur nächsten Bezirkschule mehr als eine Wegstunde zurückzulegen habe und eine Schulorganisation geschaffen werde, die einmal den Anforderungen des praktischen Lebens bestens entsprechen und zugleich die Möglichkeit des höheren Studiums allen dazu befähigten Kindern im ganzen Kanton bieten würde, ohne dieselben schon im Kindesalter dem Elternhause zu entreißen. Es leuchtet ein, daß im Falle der Verwirklichung dieses Gedankens auf eine noch wesentlich geringere Zahl von Einwohnern des Aargaus, als oben angegeben ist, eine lateinlehrende Anstalt käme.

G. Uhlig.

Eduard Mörike.

Zur hundertsten Wiederkehr seines Geburtstages.

Man kann die Dichtung eines Volkes mit dem Meer vergleichen, dessen Oberfläche von derzeitigen Winden aufgerührt und von Stürmen aufgewühlt wird, dessen Tiefe aber von jenen unbewegt bleibt, während sie die ewigen Sterne und die wunderbare Bläue des Himmels wiederspiegelt. Wohl rauschen und toben die Wogen droben, aber drunten ist feierlich erhabene Stille. Und jene Wellen tauchen auf und nieder, zerrinnend und verschwimmend, die Tiefe aber bleibt, in Rätseln und Wundern.

Wovon erscholl laut der literarische Markt in den 30er und 40er Jahren? Von Fragen der Tagespolitik, von geistreichen Witzen und kecken Forderungen. Welche Poesie war volkstümlich? Nicht die der Romantiker, sondern die der Revolutionäre. Und doch fand auch jene in ihren tiefsten Wurzeln zeitlose und in ihren höchsten Wirkungen unvergängliche Lyrik noch ihren Vertreter. „Wo sprudelt sie denn noch, die klare Waldquelle mit ihren frischen Wassern?“ fragte Fr. Theodor Vischer 1839. „Wo duftet die reine Erdbeere in kühlen, unbetretenen Gründen, auf der noch der Duft der Naivität ruht? Gewiß hier — in den Gedichten Eduard Mörikes — sprudelt der frische Quell, duftet die kühle Frucht.“ Und wahrlich unbekümmert um das laute, nüchterne, unpoetische Weltgetriebe, in ländlicher Stille den Pfaden der Phantasie nachgehend, sang sein Lied der gottbegnadete Sänger, und nur wenige horchten auf diese Stimme, die so vereinzelt war wie der Lerchenschlag auf weitem Felde im erwachenden Frühling. Nur wenige im Süden, noch weniger im Norden. Storm und die beiden Mommsen freilich, so übermütig und zersetzungslustig sie waren, machten doch unwillkürlich Halt vor diesem schwäbischen Dichter, „des reichsten Liedersommers letzter Rose“. Denn was fanden sie? „Tiefe und Grazie, deutsche Innigkeit, verschmolzen mit antiker Plastik, den rhythmisch bewegten Zug des Liedes und doch ein klar umrissenes Bild darin, die idyllischen, von anmutigstem Humor getragenen Stücke der Sammlung von farbigster Gegenständlichkeit und doch vom Erdboden losgelöst und in die reine Luft der Poesie hinaufgehoben.“

Mörike ist einer der Großen deutscher Lyrik. Auch heute wissen das nur wenige. Diese lernten es zumeist von Storm.

Sein Leben (Ludwigsburg, 8. September 1804 — Stuttgart, 4. Juni 1875) entbehrt nicht der Tragik. Es war nicht ein weise angelegtes und kraftvoll durchgeführtes Kunstwerk, sondern es schloß auch Sturm und Drang und vielfach ein Martyrium seelischer und leiblicher Bedrängnisse in sich. In einem zart organisierten, frühzeitig kränkelnden Körper wohnte eine weiche, gar zu weiche Seele. Alles, was Willensenergie, Tatkraft, was „Ellenbogen“ im Leben bedeutet, war diesem feinen Geiste fremd. Sinnen und Träumen, sei es weit in den Morgen hinein in der Bettstatt, oder auf dem von den Sonnenstrahlen umflirrten Rasen, in eine Märchen- und Wunderwelt sich versenken, ganz in dem Ahnungsreichen und Mystischen aufgehen, das Eingreifen übernatürlicher Mächte ins menschliche Leben belauschen, eigene Erlebnisse dichterisch-romantisch umformen, auch nach des geliebten E. T. A. Hoffmann Art den Stift führen zu allerhand Kurzweil, Musterkärtchen schreiben und basteln, das war dieses verträumten und sinnigen Menschen Lieblingsbeschäftigung. Aber mag darin unendlich viel Poesie und deutsche Art sich widerspiegeln, unsanft faßt das Leben solche Träumer. Weder auf dem Gymnasium illustre in Stuttgart, noch im Kloster-Seminar zu Urach oder auf dem Stift in Tübingen erkannte man — außer wenigen Freunden — was in dem Jüngling steckte. Gar romantisch war die heiße Jugendliebe (zu Peregrina d. i. Maria Mayer) und voll Kampf und bittern Entsagens, denn die rätselvolle Schöne, die da plötzlich erschien und plötzlich wieder verschwand,

um an anderem Orte wieder aufzutauchen und wieder zu verschwinden, ach die „Heilige" entpuppte sich als gar irdisch und treulos. Acht Jahre verbrachte Mörike als Vikar, von einer Pfarre zur andern gezerrt, bis endlich sich für ihn ein passender Unterschlupf in der kleinen Gemeinde zu Kleversulzbach bot (1834 bis 1843), aber auch dies Amt war ihm zu schwer, und schließlich fand er in Stuttgart am Katharinen-Stift als „Pfleger weiblicher Jugend" (d. h. mit einer wöchentlichen Literaturstunde) eine neue Stelle; doch die letzten Jahrzehnte waren mannigfach getrübt durch körperliche Leiden und häusliche Kümmernisse; die spät geschlossene Ehe bewies im Alter nicht die stetig wärmende Kraft; einsam, mit einer Schwester und einer Tochter, in enger Gasse, weltabgeschieden, für wenige Freunde zugänglich, lebte er dahin, bis der Tod ihn 1875 erlöste.

Seine Dichtung ist wie die eines jeden nicht voraussetzungslos; die Fäden, die ihn vor allem mit Goethe und mit der Romantik, sowie mit der Antike verbinden, liegen klar zu Tage. Und doch hat er eine in sich selbst ruhende Größe und eine Unmittelbarkeit wie nur ganz wenige.

Was unterscheidet ihn — von Heine?

Er sagt es selbst: „Heine ist ein Dichter ganz und gar, aber nit eine Viertelstund' könnt ich mit ihm leben, wegen der Lüge seines ganzen Wesens." Mörikes Dichtung ist reine Einfalt und reine Natur; sie steigt aus dem Unbewußten empor; die Dichtung Heines trägt den Stempel der Bewußtheit und Gesuchtheit, des Effektes und der Pose.

Was unterscheidet Mörike von Uhland, dessen Ruhm den seinen überschattete? Wohl erreicht er ihn nicht in der epischen Ballade, wohl aber ist er größer im Liede, an elementarer Kraft, an ahnungsreicher Tiefe und Mystik.

Was unterscheidet ihn von Rückert?

Ihm war dessen „spitzfindiger Witz unendlich widerwärtig", denn er dichtete selbst nur, wenn die Muse ihn rief, in geweihten Stunden; er war kein Vielredner und Schönredner.

Was von Platen? Die reflexionslose Unmittelbarkeit, und wann sie sich berühren, wie in den antikisierenden Versen, dann spürt das feine kundige Ohr, wo melodisch über die Mühlräder die Wasser rauschen, und wo jene knarren und ächzen.

Was von Hebbel? Mörike ist keine vulkanische, keine dämonische Natur, welche die Leidenschaft und der bohrende Gedanke aufwühlen, sondern sein Dichten ist Harmonie, ist ein Hellsehen, ist naivste Ursprünglichkeit.

Was von so manchem anderen zeitgenössischen Dichter ungezählter Auflagen? Mörike setzt nie die banalsten Gefühlchen in hochtrabende Verse um, er redet nicht von seinen Empfindungen, sondern er gestaltet sie. „Bilde, Künstler, rede nicht!" Das ist auch sein Wahlspruch.

Was hat er mit den Romantikern gemein, und was scheidet ihn von ihnen? Auch ihn zieht das Uebernatürliche, das Unsinnliche, das Unbewußte, Phantastische an; auch er schafft sich eine Traumwelt mit Nixen und Elfen, Zauberschlössern und glückseligen Eilanden; auch er zeigt das von ihm Erlebte in gebrochener Spiegelung; aber das Phantasiemäßige wird ihm nicht zur Tendenz, es ist ihm Wirklichkeit, weil mit dem Stoffe der Wirklichkeit aufgebaut; der echte Dichter gibt den Dingen eine Sprache, und sie verraten ihm die tiefsten Zusammenhänge; da wird dann das Alltägliche zum Wunder und das Wunder alltäglich und natürlich.

Und was hat endlich Mörike besonders mit Goethe gemein? Was eben das Genie mit dem Genie gemein hat! Kein Wunder daher, daß die Lektüre Goethes wie Homers, ihn „in Harmonie mit der Welt, mit sich selbst, mit allem" versetzte, kein Wunder, daß wir in seinen Gedichten Goetheschen Geist spüren, ohne an Nachahmung nur denken zu können. Dem Genie kommen die

Lieder, ja sie überkommen, überfallen, überwältigen es schier; der Dichter muß stille halten; die Natur selbst dichtet in ihm; er genießt jene geweihten Momente, wo er gleichsam mit angehaltenem Atem auf den Grund der eigenen Seele niederschaut und auf die inneren Stimmen horcht oder den geheimsten Pulsschlag seines ahnungsvollen geistigen Lebens fühlt. „Der Genius jauchzt in mir", sagt Mörike einmal. Ein Anstoß genügt, ein Wort, wie das holdselige „Rohtraut", und blitzschnell steht das ganze Bild der jungen Liebenden vor seiner Seele; es summt und singt in ihm, ein Echo ist es des Wohllautes, den der Name in sich trägt, und der jauchzende Genius schafft dies Wunderwerk voll Plastik der Umrisse, voll Schmelz und Duft des Gefühls und voll süßester Melodie. Auch für Mörike wie für Goethe ist Dichten Selbstbefreiung; so heißt es von Larkens in „Maler Nolten", daß es ihm Bedürfnis war, alles, was ihn auf längere oder kürzere Zeit interessierte, die Eigentümlichkeiten seines nächsten Umganges, das Leben mancher Freunde, durch Zutat seiner Einbildung mit einem magischen Firnis aufzuhöhen. Was das Schaffen Mörikes andrerseits von dem Goethes unterscheidet, ist der Umstand, daß jener immer wirklich erlebt mit Herz und Leidenschaft, was dieser vielfach nur in der Phantasie sich erzeugt, daß Mörike auch im geringfügigsten Erlebnis den Keim des Wunderbaren entdeckt und diesen dann in freiem Spiel der Phantasiekräfte umformt, ohne daß jemand mehr den realen Untergrund entdecken oder ahnen kann. Und das alles steigt schier traumhaft aus den heimlichsten Tiefen des Innern empor; das verwebt und umschlingt und wandelt sich mit einander; wirklicher Sinn und Unsinnliches und Uebersinnliches, Gedanke und Empfindung und Anschauung werden Rhythmus und Strophe, und kongeniale Musiker wie Schumann und Brahms und Hugo Wolf wecken die schlummernde Melodie zum wachen, ja erschütternden Leben in Tongebilden.

Volkstümlich wird aber Mörike nimmer werden; dazu ist er zu groß; der Dutzendmensch faßt solche Tiefe und Feinheit nicht; nur wer dichterischer Stimmung fähig ist, kann auch dichterische Stimmung nachempfinden. Der Satz scheint so selbstverständlich, aber er allein erklärt die Tatsache, daß wirklich echte, tiefe Lyrik so selten einen Widerhall findet. Wenn du das Ahnungsreiche, das bloß Angedeutete nicht weiter deuten kannst, so bleibt dir ein lyrisches Lied, das ja rein stofflich so wenig bietet (nämlich nur ein schlichtes Erlebnis und dessen Stimmungshauch, ein Erzittern der Seele, eine Schwingung des Gefühls, einen Gedankenblitz), ein Rätsel, ein Buch mit sieben Siegeln. Das Lyrische nachzufühlen bedingt Kraft der Phantasie und Tiefe des Gemütes; dazu nützt nicht Wissen und Gelehrsamkeit, sondern nur die Fähigkeit, in verwandtem, verständnisvollem Mitempfinden nachzuschaffen und die angeschlagenen Saiten des Innern ausklingen zu lassen. Und nur wer oft mit stillem oder heißem Herzen zurückkehrt zu dem Liede, wird seiner Schönheit ganz Herr werden. Dann kündet es ihm immer wieder Neues, und es bleibt jung wie am ersten Tag, oder es tönt alles mit, was einst zwischen den Zeilen mitzitterte, und umfängt dich mit Wehmut oder mit Entzücken.

Mörike ist so bedeutend und so reich, weil er so mannigfache Seiten in sich vereinigt. Wer in seinen Gedichten zu suchen beginnt und Zeile für Zeile in sich aufnimmt, der findet die tiefsten Töne der Menschenbrust angeschlagen.

Die Religion ist ihm ein Einssein mit Gott:

Sollt' ich mit Gott nicht können sein,
So wie ich möchte, Mein und Dein?
Was hielte mich, daß ichs nicht heute werde?
Ein süßes Schrecken geht durch mein Gebein!
Mich wundert, daß es mir ein Wunder wollte sein,
Gott selbst zu eigen haben auf der Erde!

Und so entringt sich dem Demütigen, der seine eigene Schwäche erkennt, das innige Gebet:

Herr! Schicke, was du willt,
Ein Liebes oder Leides;
Ich bin vergnügt, daß Beides
Aus deinen Händen quillt.
Wollest mit Freuden
Und wollest mit Leiden
Mich nicht überschütten,
Doch in der Mitten
Liegt holdes Bescheiden.

Die kostbarsten Perlen bietet Mörikes Naturlyrik mit einer Kraft der Beseelung, die es der mythenbildenden Phantasie gleich tut. So malt er uns „an einem Wintermorgen, vor Sonnenaufgang" das Erwachen des Tages mit den Zeilen:

Dort, sieh, am Horizont lüpft sich der Vorhang schon!
Es träumt der Tag, nun sei die Nacht entflohn;
Die Purpurlippe, die geschlossen lag,
Haucht, halbgeöffnet, süße Atemzüge;
Auf einmal blitzt das Aug', und, wie ein Gott, der Tag
Beginnt im Sprung die königlichen Flüge!

Hier ist alles Anschauung, alles Leben, Bewegung; Natur und Seele fließen in eins. Doch vor allem ist es der Abend, und ist es die Nacht, die dem stimmungstrunkenen Sinne wunderbare Töne der Naturmystik zuraunen, wenn „der freche Tag verstummt" und vernehmbar wird „der Erdenkräfte flüsterndes Gedränge, das aufwärts in die zärtlichen Gesänge der reingestimmten Lüfte summt":

O holde Nacht, du gehst mit leisem Tritt
Auf schwarzem Sammt, der nur am Tage grünet . . .

Und „um Mitternacht", wenn das Dunkel herrscht und zum Schweigen bringt, was am Tage laut gewesen, wenn nur die Quellen noch, die am Tage nicht zu Wort kommen konnten, der Mutter Nacht unermüdlich erzählen, was sie alles erlebten, und sie nicht mehr lauschen mag, sondern sich von der Erde emporhebt zu dem dunkelblauen Himmel, so wird das alles märchenhafte, von Gefühl durchströmte Dichtung in den Strophen, die unvergeßlich dem bleiben, der sie einmal wirklich in sich aufgenommen hat:

Gelassen stieg die Nacht ans Land,
Lehnt träumend an der Berge Wand,
Ihr Auge sieht die goldene Wage nun
Der Zeit in gleichen Schalen stille ruhn;
Und kecker rauschen die Quellen hervor,
Sie singen der Mutter, der Nacht, ins Ohr
Vom Tage,
Vom heute gewesenen Tage.

Das uralt alte Schlummerlied,
Sie achtet's nicht; sie ist es müd;
Ihr klingt des Himmels Bläue süßer noch,
Der flücht'gen Stunden gleichgeschwung'nes Joch.
Doch immer behalten die Quellen das Wort,
Es singen die Wasser im Schlafe noch fort
Vom Tage,
Vom heute gewesenen Tage.

Ob nun der Frühling es ist, dem der Hügel schon sehnsuchtsvoll entgegenschwillt, und unter dessen Licht die starre Welt in Liebessegen zerfließt, ob die treibende Knospe des Granatbaumes, die noch nicht ahnt, wie mächtig ihr die Fülle schwoll, und daß sie in den Feuerküssen der goldenen Tage brennen soll, ob der Mond, der am Fenster lauscht, ob der Fluß, der den Dichter zum Bade

ladet, der ihm herauf fühlt schon die Brust und kühlt mit Liebesschauerlust und jauchzendem Gesange, ob der Sausewind, Brausewind: alles gewinnt seelisches Leben, alles Bewegung, Sprache, Mitgefühl, wenn des gottbegnadeten Sängers Stab der toten Natur die Zunge löst. Ja, in der romantischen Gegend von Urach, unter den besonnten Felsen und alten Wolkenstühlen, jubelt er:

O hier ist's, wo Natur den Schleier reißt!
Sie bricht einmal ihr übermenschlich Schweigen;
Laut mit sich selber reden will ihr Geist,
Sich selbst vernehmend, sich ihm selber zeigen.

Ungemein reich ist Mörike in der Naturschilderung an metaphorischen Wendungen, auch hierin an Goethe erinnernd; man lese die Gedichte: „O flaumenleichte Zeit der dunklen Frühe", „Nächtliche Fahrt", „In der Frühe", „Im Frühling", „Mein Fluß", „Die schöne Buche", „Am Walde", „Auf einer Wanderung" u. s. w.

Die Liebe, soweit sie selbst den Dichter erfaßte, erhält einen gedämpften Ausdruck in den „Peregrina"-Liedern, aber man spürt das Zucken des Herzens, wenn es da heißt:

Ein Irrsal kam in die Mondscheingärten
Einer einst heiligen Liebe —
Schaudernd entdeckt' ich verjährten Betrug.

Am größten ist Mörike, wo er der Liebesempfindung eine volksliedmäßige Form gibt, wie in den Liedern, die nicht viele ihresgleichen in unserer Dichtung haben, also „Schön Rohtraut", „Das verlassene Mägdlein", „Agnes", „Jung Volker", „Lied vom Winde" — in denen nichts von Rhetorik und Betrachtung zu spüren ist, sondern alles frisch hervorsprudelt in Rede und Gegenrede aus einem vollen Herzen; oder es verbindet sich allerliebste Schalkhaftigkeit und Schelmerei mit der Liebesempfindung wie in „Begegnung", „Storchenbotschaft", „Die Soldatenbraut", „Scherz". Auch in der Gelegenheitsdichtung, die den Freunden gewidmet ist, zeigt sich Mörike als Meister, man lese „Herrmann", „An Wilhelm Hartlaub".

Er weiß wehmütige Töne erklingen zu lassen, wie in „Denk' es, o Seele", doch vor allem humoristisch-idyllische. Zu welcher liebenswürdigen Erscheinung wandelt des Dichters heitere Phantasie den „alten Turmhahn" um, der das dörfliche Leben voll souveränen Humors überschaut oder mit vollem Behagen ins weite, sonnenbeglänzte Land hinausblickt, aber auch mit Würde und Grazie sich in jene Rolle zu finden weiß, von der Warte des wärmenden Kachelofens aus das Tun und Treiben im Pfarrhause zu belauschen, und wie weiß der seelenvolle Dichter auch das Kleine, Unscheinbare in das Reich seiner Kunst emporzuheben, wenn er da mit genialem Wurf der Verlebendigung berichtet:

„Die Sonne sich ins Fenster schleicht,
Zwischen die Kaktusstöck' hinstreicht . . .
Beschaut sich, was da liegt umher,
Konkordanz und Kinderlehr' . . .
Im Tintenfaß sich spiegeln will,
Zuteuerst Sand und Grus besicht,
Sich an dem Federmesser sticht
Und gleitet überm Armstuhl frank
Hinüber an den Bücherschrank . . .
Wie sie die goldnen Namen liest,
Noch goldener ihr Mund sie küßt.
Wie sie rührt an Hillers Harfenspiel —
Horch! Klingt es nicht? so fehlt nicht viel." . . .

Solche Zeilen schreibt nur ein Dichter von Gottes Gnaden, der auch im Kleinen groß bleibt und „den Flor aus zartem Goldgespinnst um die kahle Deutlichkeit der Dinge windet".

In den Balladen und Romanzen fehlen häufiger die klare Deutlichkeit und die scharfen Umrisse der Handlung; da ist etwas romantisch Zerfließendes wahrnehmbar, aber ihres eigenartigen Zaubers entbehren nicht die Nixen- und Schifferlieder, die Gedichte, die das Zaubereiland Orplid, die Silpelit und Nixe Binsefuß und die Geister am Mummelsee und Engel und Elfen verherrlichen. Eine Glanzleistung des barocken, mythologischen Humors ist das Märchen vom „sicheren Mann", diesem cyklopenähnlichen Ungetüm Suckelborst, das gerade inmitten einer klassisch schönen Darstellung, die an Homer sich gebildet, einen prächtigen Kontrast hervorruft. Wie tief Mörike sich in die römischen Elegiker (Catull, Tibull), sowie in die griechische Epigrammen- und Idyllendichtung vertieft hat, davon zeugen zahlreiche Gedichte; überhaupt ist er so vielseitig, daß man schwer in die üblichen Rubriken die reichen Schätze verteilen kann. Doch die meisten sind vor allem übergoldet von herzlichem Humor. Prächtig sind die Gestalten des „Sehrmannes" und der „Sommerweste" und des „Hanswursts in der Sandmühle", auch die Parodien mannigfacher Art. Eine erstaunliche Gewandtheit in allen metrischen Kunst- und Versgattungen verbindet sich mit der Schönheit des Stils in Gleichnissen, Bildern und schmückenden Beiwörtern, wie wir sie sonst nur noch bei Goethe finden.

In Goethes Todesjahr 1832 erschien „Maler Nolten". Er hat den unablässig daran feilenden Dichter bis zu seinem Ende begleitet. Freunde fanden voll Bewunderung in dem Werke das getreue Abbild seines Geistes; und alles ist erlebt, aber alles auch in Strahlenbrechung wiedergegeben; die Einflüsse Goethes, der Romantiker, Jean Pauls, E. T. A. Hoffmanns sind unverkennbar. Mag aber auch das Phantastische, Bizarre der Fabel, das Pathologische der Personen, der Fatalismus, der in der Gestalt der Zigeunerin verkörpert ist, und manches einzelne wie die Fälschung der Briefe, das grausame Gericht, das der Zufall verhängt, befremden: der tiefer Blickende wird doch die hohe Originalität der Schöpfung bewundern und Schönheiten entdecken, die das Höchste in der Dichtkunst bedeuten, sei es in der Darstellung der einzelnen Gestalten oder des Ahnungsreichen, Magischen, Uebersinnlichen, das für den Dichter nicht minder wirklich ist, sei es in der Behandlung der Landschaft, der Sprache und der Bilder.

Auch in dem Märchen „Schatz" und in dem reizenden „Stuttgarter Hutzelmännlein" (1852) und vor allem in der Novelle „Mozart auf der Reise nach Prag" (1853) blüht und duftet viel Anmut, tut sich aber auch viel Tiefe für den liebevoll Eindringenden auf.

Mörike gehört, wie Vischer ihm in sein Grab nachrief, zu den Dichtern, die den Schatz der geistigen Güter um echte Perlen vermehrt haben. Er war ein guter, edler Mensch, eine reine Persönlichkeit, die sich mit ihrer reinen Dichtung deckt. Noch auf dem Sterbebette in seinen Gedichten prüfenden Sinnes blätternd, sagte er zu seiner Schwester: „Nicht wahr, es steht nichts Frivoles drin?" Und er hat recht.[1])

Neuwied. Alfred Biese.

1) Wir möchten bei dieser Gelegenheit auf die sehr reizende Schilderung von Mörikes Persönlichkeit in dem Aufsatz von O. Jäger, der im 12. Heft des Jahrgangs 1902 der Klasingschen Monatshefte S. 644 ff. zu lesen ist, aufmerksam machen; und auf die von der G. J. Göschen'schen Verlagshandlung in Leipzig herausgegebenen „Gesammelten Schriften Eduard Mörikes". Band I: Biographie, Gedichte, Idylle vom Bodensee (geh. 4 Mk., geb 5 Mk); Band II: Der Schatz, Das Stuttgarter Hutzelmännlein, Der Bauer und sein Sohn, Die Hand der Jezerte, Lucie Gelmeroth, Mozart auf der Reise nach Prag (geh. 4 Mk., geb. 5 Mk.); Band III und IV: Maler Nolten, Roman (geh. 8 Mk., geb 10 Mk.) U.

Mitteilungen.

Verhandlungen und Beschlüsse der Berliner Stadtverordneten betreffs der Frage, ob ein Reformgymnasium zu gründen sei.

Der Nr. 236 des General-Anzeigers für die Berliner Abonnenten des Berliner Tageblatts (vom 7 Oktober) entnehmen wir folgende Mitteilung.

Oeffentliche Sitzung vom 6. Oktober unter dem Vorsitz von Dr. Langerhans. Erster Gegenstand der Tagesordnung ist die Vorlage betr. die

Neuregelung des höheren und mittleren Schulwesens in Berlin.

Der vorliegende Antrag des Magistrats geht dahin: Die Versammlung erklärt sich auf Grund der Beratungen der für diese Frage niedergesetzten gemischten Deputation damit einverstanden, daß 1) keine der bestehenden höheren Lehranstalten geändert und 2) kein Reformgymnasium gegründet wird, daß 3) mit der Gründung einer 14. Realschule und 4) mit der Gründung einer dritten Oberrealschule, deren Unter- und Mittelbau die Form einer Berliner Realschule erhalten soll, vorgegangen und daß 5) eine Mädchengymnasial- oder Mädchenrealgymnasialabteilung im Anschlusse an eine höhere Mädchenschule errichtet wird.

Stadtv. Kreitling (Neue Linke) ersucht, die Magistratsvorlage anzunehmen, und legt kurz die Gründe dar, die nach seiner Meinung gegen das Reformgymnasium sprechen.

Stadtv. Cassel (Alte Linke) bittet gleichfalls um Annahme des Magistratsantrages. Gegen das Reformgymnasium sprechen mancherlei pädagogische wie praktische Bedenken. Unsere Realschulen haben sich so gut bewährt, daß für ein Reformgymnasium keinerlei Bedürfnis vorliegt.

Auch Stadtv. Prof. Dr. Hellwig spricht sich gegen die Errichtung eines Reformgymnasiums aus, weil der praktische Gedanke, der durch dieses verfolgt wird, durch die Realschulen in bester Weise erfüllt wird. Eine Vermehrung der Realschulen sei durchaus wünschenswert, ebenso die Errichtung einer Mädchengymnasialabteilung.

Stadtv. Dr. Friedemann (soz.-fortschr.) ist der Meinung, daß viele Gründe doch für ein Reformgymnasium sprächen, und daß Berlin wenigstens einen Versuch damit machen sollte, nachdem so viele Pädagogen für das Reformgymnasium eingetreten, und nachdem soviele große Städte schon mit der Einrichtung eines solchen vorgegangen sind.

Stadtv. Stadthagen (Soz.): Meine Freunde können nicht für den ersten und zweiten Antrag stimmen, wir wünschen, daß die Versammlung etwas Positives beschließt, nicht aber einen negativen Beschluß faßt. Zu bedauern ist, daß die gemischte Deputation nicht zu einem organischen Aufbau des Schulwesens gekommen ist, der den Kindern aller Bevölkerungsklassen die Möglichkeit gibt, einen Schulunterricht zu genießen, der ihren Fähigkeiten entspricht. Die Begründung einer Oberrealschule ist doch nur ein klägliches Flickwerk, und die vorgesehene Gründung einer einzigen neuen Realschule ist eine unzureichende Maßnahme. Notwendig ist vor allem eine ganz erhebliche Vermehrung der Zahl der Gemeindeschulen, damit auf eine Klasse nicht mehr als 40 Schüler kommen. Ich hoffe, daß recht bald eine große Schulorganisationsvorlage erscheint, durch die es ermöglicht wird, selbsttätige, selbstdenkende, für die Allgemeinheit wirkende Menschen zu erziehen.

Stadtv. Dr. Glatzel (freie Fraktion): Ich bitte Sie namens meiner Freunde, der Vorlage in allen ihren Punkten zuzustimmen.

Stadtv. Dinse (Neue Linke) beantragt, bei den Punkten 1, 2, 3 die Worte „zur Zeit" vorzusetzen.

Stadtschulrat Dr. Michaelis: Bei dem heutigen Stande der Finanzen muß man sich darauf beschränken, das Unaufschiebbare zu schaffen, die Vorlage ist nur scheinbar eine bescheidene. Die Beschlüsse werden keineswegs als etwas gelten können, was das Ganze der Pläne und Hoffnungen, die ich in mein Amt mit hineinbringe, bezeichnet. Es ist durch die Beratung eine schärfere Unterscheidung namentlich bezüglich alles dessen hindurchgegangen, was unter die Kategorien Reformgymnasium und Reformrealgymnasium gefaßt werden soll. Die Beschlüsse bezüglich des Reformgymnasiums bedeuten keineswegs eine endgültige Ablehnung. Im Moment lag das Bedürfnis zu einer solchen Maßnahme nicht vor. Auch gegen das Reformrealgymnasium hatte die gemischte Deputation einige Bedenken, doch weniger als gegen die andere Form. Man wird abwarten müssen, ob nicht in dieser Beziehung die Zukunft weitere Anregungen bringen wird. Von einer großen Entwickelung des Reformgymnasiums in den 12 Jahren seines Bestehens kann man nicht sprechen, in dieser Zeit sind nur 13 Reformgymnasien in

Preußen entstanden, obwohl sie die Sonne der Gunst der Behörden über sich leuchten sahen. Anders sieht es bezüglich des Reformrealgymnasiums aus, hier sind seit 1878 38 Anstalten in Preußen entstanden. Was die Anträge betrifft, so ist gegen die Hinzufügung der Worte „zur Zeit" nichts einzuwenden, denn in den Anträgen sollte nur angedeutet werden, was zunächst notwendig und erreichbar ist. (Beifall.)

Hierauf gelangen die von der gemischten Deputation gestellten Anträge mit dem Zusatzantrag Dinse zur Annahme.

Zum deutschen Oberlehrertag.

Voraus die Mitteilung, daß von dem Verlauf der Darmstädter Versammlung ein Bericht, der in mehrfacher Hinsicht mehr als andere bringt, in dem Jahresbericht des Oberlehrer-Vereins von Ost- und Westpreußen für 1903/04 zu finden ist (gedruckt zu Graudenz in Röthes Druckerei), für dessen Zusendung wir bestens danken.

Sodann aber halten wir uns für verpflichtet, auf zwei Artikel des Professor R. Block in den „Blättern für höheres Schulwesen", in der diesjährigen Juli- und der Augustnummer, aufmerksam zu machen, die den Titel tragen „Der deutsche Oberlehrerverband und die bestehenden fachwissenschaftlichen Vereine" und in deren zweitem Bl. auf einen Gedanken zurückkommt, dem er, seit er die Gründung des Verbandes anregte, Ausdruck verliehen hat, so im Korrespondenzblatt für den höheren Lehrerstand vom Mai 1902. Es handelt sich darum, die Oberlehrertage zeitlich und örtlich mit den Versammlungen der fachwissenschaftlichen Vereine zu verbinden und zwar — diese Zeit hält Bl. für die günstigste — um Pfingsten, so daß der Begrüßungsabend und der erste Arbeitstag dem allgemeinen Verbande blieben, der zweite und dritte den Spezialvereinen zufielen. Bl. sieht durch solche Einrichtung einen starken Besuch des Verbandstages und der Vereinsversammlungen gesichert, erwartet davon auch ein Wachstum der Vereine und hofft drittens (dies glaube ich aus seiner Erörterung schließen zu sollen) eine Abschwächung, wenn nicht Beseitigung, der Gegensätze, die zwischen einzelnen Vereinen bestehen. Es ist ein schöner Gedanke, doch mögen die, welche seine Verwirklichung anstreben, gerade um der Erreichung des Zieles willen, die entgegenstehenden Schwierigkeiten nicht unterschätzen. Kollege Block spricht nur von fachwissenschaftlichen Vereinen, doch der Vereine, zu denen sich akademisch gebildete Lehrer in Deutschland verbunden haben, gibt es mehrere Arten, die in Betracht zu ziehen sind: sie sondern sich nach Fächern, Schulgattungen, Staaten, Provinzen, einige zugleich nach Schulgattungen und Staaten, und speziell mehrere der letzteren (ich denke an den bayerischen, sächsischen und württembergischen Gymnasiallehrerverein, die alle drei auf eine bedeutende Wirksamkeit zurückblicken) — speziell diese dürften schwerlich geneigt sein, ihre Versammlungen manchmal außerhalb des eigenen Landes abzuhalten. Eher läßt es sich noch denken, daß die Vereine, die sich nur nach Schulgattungen, nicht nach Ländern oder Landesteilen sondern (der Gymnasialverein, der Realschulmännerverein, der Verein für lateinloses höheres Schulwesen und der Verein für höheres Mädchenschulwesen), ihre Jahresversammlung einmal an den Oberlehrertag anschließen. Am ehesten läßt sich's denken von den wirklich fachwissenschaftlichen Vereinen dem neuphilologischen oder dem zur Förderung des Unterrichts in Mathematik und Naturwissenschaften. Aber auch die Zeitfrage ist nicht so leicht zu lösen, wie Prof. Block meint. Wenn er schreibt: „In manchen Teilen des Reiches sind nur 4—5 Tage Pfingstferien [in einigen sogar nur Sonntag, Montag, Dienstag]; doch dies ist kein Hindernis: der deutsche Oberlehrertag mit seinen angegliederten fachwissenschaftlichen Vereinen bietet den Besuchern eine solche Fülle nützlicher Anregung für Amt und Beruf, daß jede Schulbehörde den Besuch der Versammlung erleichtern wird," — so halten wir das letztere für eine Illusion.

Doch gern werde ich mir, einem Wunsch des Kollegen Block entsprechend, erlauben, auf der nächstjährigen Versammlung des Gymnasialvereins in Hamburg die Frage zur Diskussion zu stellen, ob unsere Versammlung Ostern 1906 zu Eisenach unmittelbar vor oder nach dem zweiten dort abzuhaltenden Oberlehrertag stattfinden soll. U.

Aus den Verhandlungen der Hamburger Ortsgruppe des Gymnasialvereins.

Der zweiten Beilage zu Nr. 771 der „Hamburger Nachrichten" vom 1. November entnehmen wir folgenden Bericht.

In der Sitzung vom 27. Oktober, die unter dem Vorsitze des Herrn Oberlandesgerichtspräsidenten Dr. Martin stattfand, hielt Herr Oberlandes-

gerichtsrat Dr. Brandis einen Vortrag über: „Die Antike in Dantes Göttlicher Komödie." Der Vortragende suchte zu erklären, warum Dante trotz höchsten Ruhmes nie populär werden könne, diejenigen aber, die sich in ihn vertiefen, dauernd magnetisch anziehe. Dann führte er die Hörer mit Dante und tunlichst mit dessen eigenen Worten (in Philalethes' Uebertragung) zu allen in der Dichtung vorkommenden Personen des Altertums, sagenhaften und historischen. Zunächst schilderte er Virgils eigentümliche Wertschätzung im Mittelalter als eines Propheten, ja als eines Zauberers. Daß gerade er Dantes Begleiter wird, wird namentlich mit einer Stelle bei Virgil motiviert, die man als Vorahnung der Sendung Christi aufzufassen liebte.

Dann geht es ins Dunkle der Hölle hinab. In ihrem Vorhof leben die edlen Heiden, eine große Auswahl, darunter die Dichter Homer, Horaz, Ovid und Lukan, die Dante als Genossen aufnehmen. Der Vortragende knüpfte hieran die Frage, welche antiken Schriftsteller auf Dante vorzugsweise eingewirkt haben, und bemerkte, daß Dante das Griechische nicht verstanden und die viel benutzte griechische Sagenwelt nur durch römische Dichter kennen gelernt habe. Jedem Höllenkreise steht ein Dämon der antiken Mythologie vor, z. B. Charon, Cerberus, Geryon. Unter vielen Zeitgenossen trifft Dante nur vereinzelte Griechen, z. B. Kapaneus, einen der Sieben vor Theben, der Gott (denn Jupiter gilt dem Dichter gleich Gott) noch in der Unterwelt weiter lästert, aber auch den edlen Dulder Odysseus, der für seine listigen Ratschläge büßt. Ebenso merkwürdig als lebendig ist die Erzählung seines Schattens, wie er nach weiteren Reisen begierig Ithaka wieder verlassen habe und über die Säulen des Herakles hinaus ins Weltmeer gefahren sei, bis sein Schiff dort vor einem einsamen Berge in die Tiefe gezogen wird. In den Worten, mit denen Odysseus seine Gefährten zur Fortsetzung der kühnen Fahrt ermuntert, liegt schon zwei Jahrhunderte zuvor eine Vorahnung der großen Tat des Kolumbus. Im tiefsten Winkel der Hölle steckt der gefallene Engel Lucifer und verschlingt mit drei Rachen die ärgsten Sünder Judas Ischariot und die Kaisermörder Brutus und Cassius. Trotzdem Dante prinzipiell die Heiden vom Fegfeuer, das er als einen Berg der stufenweisen Entsündigung schildert, und vom Paradies ausschließt, begegnet man doch als Türhüter des Reinigungsberges dem sittenstrengen Cato von Utica. Höher droben schließt sich den beiden Wanderern der spätrömische Dichter Statius an, dessen Achilleis und Thebais Dante viel benutzt und von dem er annimmt, daß er getauft und heimlich Christ gewesen sei. Rührend ist dann am Eingang zum irdischen Paradiesesgarten der Abschied Virgils, der ihn auf der schweren Reise überall väterlich unterstützt hat. Er kann Dante nun der Führung Beatrices überlassen. Mit ihr schwebt der Dichter durch die Sphären des himmlischen Paradieses empor und sieht im Kreise des Jupiter als hellste Sterne unter andern den edlen Heidenkaiser Trajan und den nach Virgil „redlichsten Trojaner" Rhipeus, ein seltsamer Gedanke, den Dante durch besondere Gnade und Fürbitte zu rechtfertigen sucht.

Im weiteren ging der Vortragende auf Dantes von der unserigen so grundverschiedene Stellung zur Antike ein. Die Dichtung und Philosophie der Alten war ihm schlechthin maßgebend, die Sagenwelt wird von der Geschichte kaum geschieden, die Wunderzeichen in der Geschichte Roms eifriger geglaubt, als die Römer selbst es taten. In Roms Welteroberung sieht Dante eine von Gott vorher gewollte Bestimmung zur Weltherrschaft, damit Christi Opfertod durch die römische Obrigkeit vollzogen werde. Das ist ihm gewissermaßen das Siegel für die Rechtmäßigkeit des Kaisertums. Daneben soll aber das Oberhaupt der Kirche gleichfalls von Rom aus geistlich regieren. Dante verficht die Theorie der zwei Schwerter und verteilt daher an die deutschen Kaiser seiner Zeit Lob und Tadel, je nachdem sie sich um Italien kümmerten oder nicht. So sieht er sich und seine Zeit noch durchaus als Fortsetzung der Römer und der antiken Bildung an und ignoriert die gewaltige Cäsur der Völkerwanderung, während unser historisch geschulter Sinn das Altertum als etwas völlig abgeschlossenes empfindet. Die Beschäftigung mit Dante auch aus diesem Gesichtspunkte rechtfertigte der Vortragende mit dem Interesse, das eine Aussicht von hochragendem Berge selbst dann gewähre, wenn die Details verschwinden. Solch ein Berg sei der große mittelalterliche Dichter, er stehe wie ein Janus zwischen der untergehenden alten und der aufsteigenden neuen Welt.

Im Anschluß an diese Mitteilungen möchten wir unsere auf zweimalige Erfahrung gegründete Ueberzeugung aussprechen, daß sehr wohl einzelne Partien von Dantes unsterblichem Gedicht auch in unseren obersten Gymnasialklassen verwandt werden können, zwar natürlich nicht in der ausgiebigen Weise, mit der dies in den italienischen Licei (Obergymnasien) geschieht, für deren drei Klassen die Göttliche Komödie die fast ausschließliche Lektüre im muttersprachlichen Unterricht ist, indem die unterste derselben das In-

ferno, die zweite das Purgatorio, die dritte das Paradiso bemeistern muß; aber doch in der Weise, daß einzelne Stücke vom Lehrer im deutschen oder geschichtlichen Unterricht der Primen vorgelesen werden. Und zu diesem Zweck eignet sich unter den deutschen Uebertragungen Dantes wohl am meisten die bei Teubner 1901 erschienene „freie Bearbeitung in deutschen Stanzen" von Paul Pochhammer, dem bekannten und verdienten Rhapsoden und Interpreten des italienischen Dichters. U.

Lateinische Choleraexerzitien und ein griechischer Beichtzettel.

In dem Aufsatz vom Kollegen Hirzel über die kleineren Lateinschulen Württembergs ist auch der Einfluß berührt, den das „Landexamen" auf den Unterrichtsbetrieb jener Anstalten übt, jenes in Stuttgart abzulegende Examen, durch das erhellt, welche Prüflinge vor den anderen würdig sind, im folgenden Schuljahr in den Seminarkurs einzutreten. Kein größerer Ruhm für eine Lateinschule, als wenn einer oder mehrere ihrer Zöglinge als Sieger aus dem Wettkampf hervorgehen. Nichts natürlicher also, als daß man sich eifrig angelegen sein läßt, begabte Schüler für das Certamen zu rüsten. Daß dieser Vorbereitungseifer auch diese und jene Abnormität und manches Heitere erzeugt, habe ich im Jahrgang 1902 S. 122 und 1903 S. 218 bemerkt. Wegen zweier an erster Stelle kurz erwähnter Kuriosa befragt, will ich mitteilen, was mir und wie es mir etwa berichtet worden.

Bekanntlich wird seit alter Zeit an den humanistischen Schulen Württembergs im Lateinunterricht der mittleren und oberen Klassen besonders auch das Uebersetzen originaldeutscher Texte ins Lateinische geübt. Bis zu welcher anerkennenswerten Fertigkeit man es da tatsächlich bringt, habe ich einmal in einer Stunde der zweitobersten Klasse des Stuttgarter Karlsgymnasiums gesehen, wo die Schüler aus Schillers Geschichte des dreißigjährigen Krieges übersetzten. Was man den württembergischen Gymnasiasten in dieser Richtung zumutet, ist ja übrigens für jedermann aus einer Reihe von Uebungsbüchern ersichtlich, die Stücke modernster Schriftsteller zum Uebertragen bieten. Ja, man ist mehrfach dazu geschritten, Artikel des Schwäbischen Merkurs lateinisch machen zu lassen.

So ist denn auch beim Landexamen den Prüflingen manchmal etwas ganz Neues zum Uebersetzen diktiert worden, novissimum quidque. Infolgedessen kam 1883, als die Cholera auch in Deutschland wieder auftrat und manches darüber in Zeitungen zu lesen war, der erste Lehrer einer kleineren Lateinschule auf den Einfall, für die lateinische Prüfungsarbeit werde wahrscheinlich ein Text solches Inhalts gegeben werden, und der für den Stuttgarter Kampf zu Rüstende wurde von ihm nun mehr als eine Woche mit Exerzitien beglückt, die die schaurige Materie behandelten. Der Tag der Prüfung ist herangerückt. In höchster Spannung sitzen die Examinanden, die Feder in der Hand, und erwarten die Worte, die sie in die Sprache der Römer umgießen sollen. „Im Jahre 1883 nach Christi Geburt hat es sich begeben, daß", hebt der Examinator an, und der auf Cholera Eingeübte hört schon: „daß die scheußliche Pest". Doch nein, in Wahrheit schlagen andere Töne an sein Ohr: „daß ein Bremenser Großkaufmann, Franz Lüderitz, ein Stück Land in Südwest-Afrika an der Bucht erwarb, die mit spanischem Namen Angra pequeña heißt".

Auch eine Uebertragung ins Griechische wird im Landexamen verlangt. Einmal, als die Arbeit von den meisten Prüflingen bereits abgegeben war, sah der beaufsichtigende Herr, wie ein noch Zurückgebliebener bei der Durchsicht seines Opus wiederholt seinen Blick daneben auf einen Zettel warf. Er wittert Unrat. „Was haben Sie da?" „Es ist nur mein Beichtzettel." „Was Beichtzettel! Geben Sie her!" und der Inspizient liest: „Hast du bei den verba und nomina contracta immer richtig zusammengezogen? Hast du keine falsche Aoristform gebildet? Hast du kein iota subscriptum ausgelassen?" u. s. w. Diese Fragen waren dem jungen Mann von seinem Lehrer zur Gewissensschärfung diktiert worden.

Ich hoffe nicht nötig zu haben, mich nach dieser Mitteilung gegen den Verdacht zu wehren, als ob ich Uebertragungen von originaldeutschen Texten ins Lateinische und griechische Exerzitien für etwas Verkehrtes hielte. Man kann m. E. behaupten, daß auf die ersteren in Württemberg, wenigstens früher, zu viel Zeit verwandt worden ist, daß der Zeitaufwand nicht in richtigem Verhältnis zum Ertrag stand, auch daß manchmal bei solchen Uebungen Probleme auftreten, die selbst von kundigen Lehrern nicht glücklich gelöst werden. Doch daß bei der Uebertragung von nicht dafür zurechtgemachten, nicht mehr oder weniger lateindeutschen Texten, von echtem Deutsch eine eindringende, in hohem Grade logisch bildende Sprachvergleichung getrieben wird, die

noch wesentlich mehr, als die Uebersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche, geeignet ist, die Begriffe, die wir mit deutschen Worten und Wendungen verbinden, zu klären, das ist keineswegs bloß von Württembergern anerkannt. Und daß eine Uebersetzung ins Lateinische solche Wirkung auch ungleich mehr übt, als eine ins Französische, ja auch als eine ins Griechische, das kann, wer es bezweifelt, klar erkennen, wenn er beobachtet, wie Schüler die Uebertragung desselben Stückes eines deutschen Literaturwerks in diese drei Sprachen bewältigen, eine Aufgabe, die ich drei Oberprimen des Heidelberger Gymnasiums je ein Mal (mit Unterstützung der Lehrer) habe lösen lassen, damit den Schülern einmal recht deutlich der verschiedene Abstand der drei fremden Idiome von der Muttersprache zum Bewußtsein komme. Für das Griechische möchte ich übrigens die Uebersetzung derartiger Texte immer nur als etwas ausnahmsweise zu Forderndes bezeichnen und im allgemeinen die Beschränkung auf Uebungen im Anschluß an die Lektüre für richtig halten. Daß diese zur Erzielung eines raschen und sicheren Schriftstellerverständnisses im höchsten Maße förderlich und deswegen ohne erhebliche Unterbrechung bis zum Schluß der Schulzeit fortzusetzen sind, weiß man, wenn man durch Erfahrung in der Lage ist, die Folgen der Anwendung solches Verfahrens und die seiner Unterlassung zu vergleichen.

Endlich scheint es mir angemessen, die obigen Kuriositäten nicht in die Oeffentlichkeit zu bringen, ohne hinzuzusetzen, daß das württembergische Landexamen bei manchen wunderlichen Wirkungen mit Ursache dafür ist, wenn die württemberger „Klosterschulen" eine so auserlesene Schülerschar besitzen und auf verschiedenen Gebieten, keineswegs bloß auf dem altklassischen, zu Unterrichtsergebnissen gelangen, mit denen sich die weniger anderer gymnasialer Anstalten messen können. U.

Lateinische und griechische Studien und einiges andere an der Universität von Tokyo.

Die Revue internationale de l'Enseignement publiée par la Société de l'Enseignement supérieur in Paris teilt in der Nummer vom 15. Oktober dieses Jahres S. 345 aus einem Briefe ihres japanischen Korrespondenten mit, daß der dortige Kaiser am 11. Juli, wie gewöhnlich seit einigen Jahren, der Hochschulfeierlichkeit in Tokyo beigewohnt hat, bei der den graduierten Studenten die Diplome eingehändigt werden. Die Zahl dieser jungen Männer sei diesmal in der juristischen Fakultät 148 gewesen, in der medizinischen 92, in der Faculté d'industrie [d. h. in der technischen, College of Engineering in dem amtlichen englischen Universitätskalender genannt] 135, in der Faculté des lettres [College of Literature, zugleich philosophische und geschichtliche Studien umfassend] 60, in der Faculté des sciences [der mathematisch-naturwissenschaftlichen] 18, in der Faculté d'agriculture 21. Nach der Zeremonie aber habe der Kaiser sich an den anwesenden Unterrichtsminister mit den Worten gewandt: „Auch in dieser Zeit, wo der Staat durch den Krieg beschäftigt ist, darf nichts vernachlässigt werden, was die Erziehung betrifft. Die Beamten, die dies angeht, müssen unablässig tätig sein".

Fragt man nun, wie denn speziell die fremdsprachigen Studien in der literarischen Fakultät eingerichtet sind, so gibt darauf The Tokyo Imperial University Calendar für 2561 bis 2562, d. h. für den Kurs vom September 1901 bis Juli 1902 (die Japaner rechnen von 660 v. Chr.), ein Buch, das wir der Güte des Herrn Professor Dr. Rathgen hier verdanken, folgende Auskunft. Von den abendländischen Sprachen erscheinen Englisch, Deutsch und Französisch in allen Studienplänen der Fakultät und zwar so, daß zwei von diesen, die man wählen kann, obligatorisch sind. Aber auch Latein und Griechisch finden sich in diesen Plänen und zwar beide als Pflichtfächer für die, welche comparative philology studieren, — wenigstens Latein für die, welche englische oder deutsche oder französische Literatur zum Hauptfach haben, — beide klassische Sprachen als optional subjects in den Kursen für Philosophie, japanische Literatur und Geschichte, — Griechisch als Freifach für die, welche eine der genannten modernen Literaturen studieren. Von den orientalischen Sprachen tritt außer Japanisch auf Chinesisch, Koreanisch und Sanskrit.

Interessant ist ferner, daß einen Gegenstand des juristischen Studiums auch das römische Recht bildet und vorgetragen wird von einem Japaner, wogegen das englische von Henry Terry gelehrt wird, der den Grad des B. A. an der Yale University erworben hat, das deutsche von Ludwig Loenholm, der in Heidelberg zum Dr. jur. promoviert und Königl. Sächsischer Landgerichtsrat ist, endlich das französische von Louis Bridel, Licencié en droit der Lausanner Hochschule und Professor der Rechtswissenschaft an der Genfer Universität.

In der literarischen Fakultät sind nach dem genannten Kalender folgende Abendländer als ordentliche Professoren tätig: Ludwig Rieß, Dr. phil. der Berliner Universität, für Geschichte, — Karl Adolf Florenz, Dr. phil. der Leipziger Hochschule, für deutsche Sprache und Literatur, — Emile Heck, Licencié ès lettres de la Faculté de Poitiers, für französische Sprache und Literatur, — Raphael von Koeber, Dr. phil. von Heidelberg, für Philosophie; und als Lektoren John Trumbull Swift, B. A. und M. A. von Yale University, für englische Sprache, — Cesare Rorsa für italienische. Die comparative philology wird von einem Japaner vorgetragen, wie auch zwei Japaner als Lektoren für englische und für deutsche Sprache neben den aus Nordamerika und aus Deutschland für den Unterricht in diesen Sprachen Berufenen verzeichnet sind. U.

Geh. Regierungsrat Professor Dr. Otto Kübler,

Mitglied des Vorstands unseres Vereins seit dessen Bestehen, hat am 1. Oktober sein Amt als Direktor des Wilhelmsgymnasiums in Berlin niedergelegt und ist in den wahrlich wohlverdienten Ruhestand getreten. Seine erste Anstellung fand er 1851 als Oberlehrer an dem Realgymnasium in Krotoschin, und wenn die dem dortigen Lehrerkollegium damals gestellte Aufgabe, die Anstalt in ein Gymnasium zu verwandeln, vortrefflich und rasch gelöst wurde, so war dieser Erfolg nicht am wenigsten dem Geschick und der Tatkraft des jungen Oberlehrers zu verdanken. Schon 1857 bestanden die ersten Schüler das Examen der Gymnasialreife. In Anerkennung dessen, was Kübler durch seine Lehrerwirksamkeit der Stadt gewesen, erhielt er von ihr bei seinem Scheiden den Ehrenbürgerbrief. Es war eine ähnliche Aufgabe, welche ihm zufiel, als er 1860 berufen wurde, das Progymnasium vor dem Potsdamer Tor in Berlin zu einem Gymnasium auszubauen. In drei Jahren war es gelungen, und die Schule durfte sich mit dem Namen unseres ersten Kaisers schmücken, der ihr mehr als einen Beweis besonderer Gnade zuteil werden ließ. Und sein Enkel hat ihr und dem Mann, der 44 Jahre sie leitete, die gleiche gnädige Gesinnung bewiesen. Schon früher mehrfach auch von dem jetzigen Kaiser ausgezeichnet, erhielt Kübler bei seinem Scheiden aus dem Amt die Brillanten zum Kronenorden zweiter Klasse. Zugleich wurden ihm schöne Zeugnisse der Liebe und Verehrung von seiten seiner früheren Schüler. Eine seinen charakteristischen Kopf treffend darstellende Marmorbüste, vom Bildhauer Koch geschaffen, ist von den alten Zöglingen des Wilhelmsgymnasiums der Anstalt geschenkt und im Konferenzsaal aufgestellt, und ein von denselben veranstaltetes glänzendes Festmahl bot weitere Gelegenheit, dem treuen Freunde der Jugend zu zeigen und zu sagen, wie glücklich man sich schätze, von ihm einst geleitet worden zu sein.

Kübler scheidet aus dem ruhmvoll verwalteten Amt troß seines hohen Alters nicht als ein Mann, dessen Kräfte erlahmt wären. Bis zu dem letzten Tage hat er seine Pflichten in vollstem Maße erfüllt. Wenn er jetzt in einen ihm völlig ungewohnten Zustand eingetreten ist und hoffentlich noch viele Jahre in ihm erleben wird, so wird diese Zeit außer durch die Liebe der Seinigen und die Treue seiner jungen und alten Freunde erhellt sein durch die reichen Erinnerungen an das, was er geleistet und Freudiges erlebt, und sie wird, dessen sind wir sicher, zumteil ausgefüllt sein durch nimmer ermüdende Teilnahme an den Bestrebungen unseres Vereins. U.

Hermann Usener's 70. Geburtstag.

Ein hoher Festtag nicht nur für uns alte Bonner, sondern für die deutsche Philologie überhaupt war der 23. Oktober. Hermann Usener vollendete sein 70. Jahr. In all den zahlreichen Widmungen, Glückwunschadressen, Zuschriften und Telegrammen kam die Verehrung Usener's in doppelter Weise zum Ausdruck. Zunächst die Dankbarkeit für das, was der große Gelehrte gearbeitet, um unsere Wissenschaft in der denkbar vielseitigsten Weise zu vertiefen, ihren Rahmen zu erweitern, ihr dadurch neue, mächtige Lebenskraft zuzuführen; alsdann die warme Liebe und Verehrung für den wundervollen Lehrer und warmblütigen, so grundehrlichen und grundlieben Menschen. Es war für seine Schüler eine hohe Freude,

bei der öffentlichen Feier im Hörsaal des Kunstmuseums — eine Huldigung von Senat und Fakultät im Hause war vorausgegangen — ihn selbst zu hören, in alter, scheinbar unveränderter Rüstigkeit wieder auf dem Katheder zu sehen, wie er dankte mit der ihm so eigenen Unmittelbarkeit, die immer den am meisten bezeichnenden Ausdruck für den Gedanken sucht und dadurch den Zuhörer zum Mitsuchen, Mitarbeiten zwingt, dankte in Tönen, die aus tiefstem Herzen kamen, für all das Schöne, was ihm gesagt worden sei.

Mit liebevoll eingehenden Worten hatte Prof. Wolters—Würzburg die Stimmung der Schüler zum Ausdruck gebracht und die von diesen gestiftete Useners Wesen vorzüglich wiedergebende Bronzebüste Hans Everdings der Universität Bonn übergeben. Der Rektor Geh. Rat Schroers sprach wie im Hause so auch hier mit vollem Verständnis für Useners wissenschaftliche und menschliche Persönlichkeit, fein, vornehm und doch warm: „In keiner Fakultät und bei keiner Wissenschaft gräbt sich, das ist unsere langjährige Beobachtung, der Dank gegen die Lehrer so tief in die Seele ein, wie bei den klassischen Philologen. Es ist das ein Zeichen, wie tief die Wirksamkeit und vor allem die Person des Lehrers einzudringen weiß in den Geist der Schüler, aber auch ein Zeichen dafür, auf welch fruchtbaren Boden er dabei stößt. Daraus entsprießt die Humanität, die reine, echt menschliche Begeisterung für den großen Menschen, und das ist ja das Merkmal wahrhaft klassischer Bildung." Diese schönen und wahren Sätze aus der Rede des katholischen Theologen habe ich mir nicht versagen mögen herauszuheben.

Nachdem die Büste durch ihn namens der Hochschule, durch Prof. Löschcke alsdann zur Aufstellung im Kunstmuseum übernommen war, dankte Usener. Er stand unmittelbar über der von Lorbeer umgebenen Büste, aere perennior für diejenigen, die das Glück gehabt haben, einstmals zu seinen Füßen zu sitzen. Der Vergleich des oberhalb der Büste strahlenden, frischen, freudig pulsierenden Lebens verklärte die im Erz ausgedrückte Zeusnatur mit sonniger Charis: solchem Vergleich nachzugehen war ein hoher Genuß. Nicht minder natürlich, den Worten zu lauschen, die er sprach und wie er sie sprach, mit wie echter so liebenswürdiger Bescheidenheit er sie sprach. Nach Aeußerungen voll reiner Freude und Dankbarkeit warnte er vor Ueberschätzung der literarischen Tätigkeit, auf seine eigene lege er verhältnismäßig wenig Wert: „Denn Bleibendes kann, in den historischen Wissenschaften wenigstens, kein Mensch liefern, und wer, wie es mir manchmal gegangen ist, genötigt war, sich auf wüste, wenig betretene Gegenden zu verirren, der wird es am sichersten und schnellsten erfahren, daß die nachfolgenden Forscher ihn bald überholen werden, so daß schließlich, was er geschaffen, nur eben noch eine historische Bedeutung vielleicht als Anregung hat. Das ist so die Ordnung des geschichtlichen Verlaufs in der Wissenschaft. Freilich, hohen Wert habe ich immer gelegt auf meine Lehrtätigkeit, die selbstverständlich, wie sie mein Beruf war, so auch meine oberste Pflicht sein mußte. Und ich habe, ich darf es bekennen, manches Jahr lang die Vorwürfe der Trägheit und literarischen Unfruchtbarkeit still aber mutig getragen zu Gunsten meiner Lehrtätigkeit." — — „Aber, meine verehrten Herren, was da eine Verewigung verdient hätte, vermag ich an mir nicht zu finden. Aber etwas Großes steht da vor Ihnen, etwas was sich selbst verewigt in dem Denkmal: das ist die Liebe und Dankbarkeit meiner Schüler. Nur das im Menschen ist dauernd, was in den Herzen von anderen fortlebt. Das empfinde ich an einem Tage wie heute tief. Möge denn diese Büste, auch wenn der Mann, dessen Züge sie trägt, vergessen sein wird, bestehen als redendes Denkmal der Liebe und Dankbarkeit, mit der Bonner Schüler ihren Lehrer erfaßt haben und vor allem als ein Zeugnis der wahrhaft akademischen gegenseitigen Wechselwirkung und Wechselbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. In diesem Sinne danke ich Ihnen wie ich es ausgesprochen habe."

Prof. Praechter aus Bern überreichte dann eine Adresse Berns, der Hochschule, welcher Useners erste akademische Professorenjahre gewidmet waren; den theologischen Ehrendoktor begrüßten zwei evangelisch-theologische Fakultäten, dankbar für die großen Förderungen, welche die Religionswissenschaft in weitestem Sinn durch seine so tief eingreifenden Arbeiten erfahren habe; mit beredten Worten pries Prof. Löschcke, anläßlich der Beglückwünschung durch das archäologische Institut, was wir Archäologen Usener verdanken, hob u. a. auch

hervor, welch ein gesundes und vorbildliches Wechselverhältnis sich darin äußere, daß seit Welckers Zeiten bis jetzt die philologischen Vorlesungen Bonns im archäologischen Hörsaal gehalten worden seien. Nach Ueberreichung verschiedener literarischer Gaben von nah und fern, nachdem einige andere ihm versprochen worden waren, noch ein herzlicher Dank Useners.

Es folgte ein stark besuchtes, fröhlich belebtes Festmahl, bei dem die gleichen Töne nachhallten. Es war begreiflicherweise Usener der Mensch, der Freund, der Lehrer, der Kollege, welcher in den Tischreden gefeiert wurde. Schmerzlich vermißten wir Alle, er selbst besonders lebhaft, den leider erkrankten Bücheler, das andere Auge der Bonner Lehre, wie Usener ihn feinsinnig bezeichnete, dem von allen ihm erwiesenen Ehren wenigstens die Hälfte gebühre. Bei diesem Mahl kam auch die vollzählig vereinigte Familie zu ihrem Recht. Schön war's, als Usener selbst seinen Dank seiner Gemahlin aussprach, die für das Lebenselement seiner Lehre, den freundschaftlichen Verkehr mit seinen Schülern, stets so offenes, entgegenkommendes Verständnis gehabt habe.

Ueber goldiges Herbstlaub in den Saal hineinflutende Abendsonne, köstliche von schönem Frauenmund gesungene, herrlich begleitete Töne Beethoven'scher Musik, versetzten die Gemüter der Festgenossen in eine weihevolle Geburtstagsstimmung, höher, reiner, rheinischer, als sie wohl anderswo empfunden werden mag.

Möchten dem Altmeister am Rhein noch lange Jahre ihn und uns erfreuender Arbeit beschieden sein!

Heidelberg. F. von Duhn.

Bald nach den begeisterungsvollen Berichten, die über den 23. Oktober zu denen gelangten, welche der erhebenden Feier nicht beiwohnen konnten, kamen Nachrichten, die schwerste Besorgnis erregten. Usener sei wenige Tage nach dem Fest sehr ernstlich erkrankt, man denke an eine Operation. Nun, die Operation ist vor vierzehn Tagen ausgeführt und durchaus günstig verlaufen, und der Patient ist in den folgenden Tagen zwar nicht immer, aber meist fieberfrei gewesen. So dürfen wir, Gott sei Dank, bei seiner kräftigen Natur wieder auf Erfüllung des im Vorstehenden ausgesprochenen Herzenswunsches aller seiner Freunde hoffen. U. 28. Nov.

Literarische Anzeigen.

Deutsche Art und Kunst. Eine Blütensammlung deutscher Dichtung für höhere Lehranstalten. Fünfte Auflage. Gütersloh, gedruckt und in Kommission bei C. Bertelsmann 1904; Preis: ungeb. 3 Mk., geb. 3,75 Mk.

Der Anklang der Ueberschrift an Herders „Blätter von deutscher Art und Kunst" ist für dieses wirklich schöne Buch ganz zutreffend. Es sind Pfeifen und Harfen von unterschiedlichen Stimmen und deutlichen Tönen, was die Herausgeber (wie wir hören, die drei ältesten Lehrer des Deutschen am Gymnasium zu Gütersloh) in sorgfältiger Auswahl den Schülern unserer Oberklassen darbieten.

Einsender trägt gerne dem Buch einen kleinen Zoll des Dankes ab, indem er dasselbe, wie er es vor mehr als 10 Jahren als guten Fund von Gütersloh in Korntal einführte, jetzt endlich auch weiter empfiehlt.

Die chronologisch geordnete Blütenlese stellt eine kleine Literaturgeschichte in Proben vor, wie sie unserer ideal gerichteten Jugend gerade zu wünschen ist. Es will uns angesichts des hier vorliegenden Durchblicks in den deutschen Dichtungsstrom vom Reformationszeitalter bis auf die neueste Zeit fast sonderbar scheinen, daß im ganzen nur wenige Sammlungen jenem Zusammenhang deutscher Dichtung unter Anlehnung an die Zeitordnung gerecht werden.

Diesem chronologischen Grundgedanken ist die neue (5.) Auflage auch dadurch weiter nachgekommen, daß sie den Erzeugnissen der hervorragendsten Dichter wie Goethe und Schiller das Entstehungsjahr vorsetzt.

Die Ausscheidung minderwertiger Gedichte hat für manche Perlen aus 14 vorher noch nicht vertretenen Dichtern Raum geschaffen, so für Mörike, Grillparzer, Keller, K. Fr. Meyer, Wildenbruch und Reuter, und hat es auch ermöglicht, Schiller und Uhland ausführlicher als vorher, jenen mit 40, diesen mit 26 Nummern, aufzunehmen.

Die Auswahl ist bei aller Vornehmheit und Vorsicht doch noch sehr reich: auf 434 Großoktavseiten Kernstücke von etwa 90 Verfassern besten Klanges.

Einen kleinen Wunsch für die nächste Neuauflage möchte ich hier noch aussprechen: es dürfte auf mundartliche Ur-

sprünglichkeit noch mehr, als sonst gewöhnlich geschieht, in solchen Musterbüchern deutscher Dichtung zurückgegangen werden. So wenig wir uns an der Festhaltung alter Formen wie „stan" bei Luther und Hans Sachs stoßen und so sehr die Herausgeber solche Formen mit Recht stehen ließen, so gut hätten sie auch getan, bei Burkard Waldis oder Hans Sachs Formen wie „gehort" (statt „gehört") auf „Wort", „har" (für „her"), auf „gewahr", „mügen" (statt „mögen") auf „fügen", „besach" auf „sprach", „zwuo" und „fruo" (statt „zwo" und „früh") festzuhalten oder wiederherzustellen, wie die Verfasser schon des Reimes wegen gewiß ursprünglich schrieben. Die Zeit ist wohl nicht mehr ferne, wo man über die in solchen Dingen bisher geübte Schüchternheit mitleidig lächelt.

Von Druckfehlern ist die neue Auflage ziemlich frei.

Kornthal in Württemberg.

Alfred Warth.

In der schier unzählbar werdenden Masse von **deutschen Lesebüchern** für höhere Schulen (geht es so weiter, dann hat einst jede Anstalt ihr Privatbuch) ragen nach unserer Kenntnisnahme in jüngster Zeit zwei hervor, das eine in dem Verlag erschienen, der an Rührigkeit in der Schulbücherproduktion mit B. G. Teubner und Velhagen-Klasing um die Palme ringt und eine große Anzahl trefflicher Unterrichtsmittel geliefert hat, Tempsky — Freytag.

Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Unter Mitwirkung von Professor Dr. Gotthold Klee, Oberlehrer am Gymn. zu Bautzen, Prof. Dr. Max Nath, Dir. des Realgymn. zu Nordhausen, Wilhelm Pfeifer, Oberlehrer am Friedrich-Wilhelmsgymn. zu Berlin, Dr. Viktor Steinecke, Dir. des Realgymnasiums zu Essen, Dr. Arnold Zehme, Dir. des Gymn. zu Stendal, herausgegeben von **Rudolf Lehmann**, Leipzig, 1904—1905. 1. Teil für VI, 290 S. 2,50 Mk., 2. für V 298 S. 2,50 Mk., 3. für IV, 340 S. 2,60 Mk., 4. erster Halbband für U. III 199 S. 1,80 Mk., zweiter Halbband für O. III 254 S. 2,20 Mk., 5. Teil für U. II 205 S. 2 Mk. — Es gehen überall voraus lyrische und epische Dichtungen, sodann folgen prosaische Lesestücke aus Sage, Geschichte, Erd- und Völkerkunde, Naturkunde (in Teil 1—3 beginnt die Prosa mit Fabeln und schließt mit erfundenen Erzählungen). Die geschichtlichen Stücke entsprechen jeweils dem Geschichtspensum der Klasse nach den preußischen Lehrplänen. Am Ende von Teil 3 finden sich biographische Notizen über die Autoren, ebenso am Schluß von Teil 4, doch fehlen hier Nachrichten über die, von denen nur Stücke in ungebundener Rede aufgenommen sind, z. B. über Immermann und Gustav Freytag; am Ende des 5. Teils fehlen diese Notizen ganz, obgleich dort in der prosaischen Abteilung nicht wenige Autoren auftreten, von denen die früheren Bände nichts enthalten und über die es den Schülern wohl ansteht etwas zu wissen.

Die andere von uns gemeinte Publikation ist bei R. Voigtländer in Leipzig erschienen und trägt den Titel: **Deutsches Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten**, herausgegeben von Dr. H. **Lorenz**, Realschuldirektor zu Quedlinburg, Prof. H. **Naydt**, Studiendirektor, und Dr. R. **Rößger**, Oberlehrer zu Leipzig. 1904. Von drei Teilen enthält der erste nur Prosa: A. Das deutsche Vaterland, B. Weltall und Natur, C. Der Mensch und sein Wirken, D. Erbauliches und Beschauliches (in allen 4 Abteilungen manches, was man anderwärts kaum findet). Der zweite Teil enthält epische, didaktische und lyrische Gedichte für Untertertia; der dritte mit dem Sondertitel „Von allen Zweigen" eine geschickte Auswahl von älteren und neueren, auch neuesten Gedichten, die für Obertertia und Untersekunda geeignet sind, unter den allgemeinen Ueberschriften: Andacht, Natur, Geheimnisvolle Mächte, Menschenleben, Aus fremden Landen, Heimat, Deutschland im Wandel der Zeiten. I. 547 S. 2,80 Mk., II. 192 S. 1,20 Mk., III. 320 S. 2 Mk.

U.

Unter den **vollständigen Ausgaben unserer Klassiker** zeichnen sich in gleichem Maße durch Inhalt und Ausstattung aus und verdienen bei Neuanschaffungen für das Haus u. E. vor anderen berücksichtigt zu werden, dienen aber auch trefflich Studienzwecken die vom Bibliographischen Institut in Leipzig und Wien herausgegebenen.

Wir haben im Jahrgang 1902 S. 171 von der durch Prof. Dr. Karl **Heinemann** unter Mitwirkung mehrerer Fachgelehrter besorgten **Goethe**-Ausgabe Bd. 1. 7. 8. 12. 13 gesprochen. Jetzt liegen schon alle Teile der ersten, fünfzehn Bände umfassenden Serie dieser Ausgabe vor. Band 2 der Gedichte ist wie der erste von Heinemann selbst bearbeitet; Band 3, Gedichte aus dem Nachlaß, Xenien, Hermann und Dorothea enthaltend, von Dr. Georg Ellinger (am Ende dieses Teils findet sich das 58 Seiten umfassende, sehr willkommene alphabetische Verzeichnis der Anfangszeilen und Ueberschriften der Gedichte in Band 1 bis 4); im 4. Band die Achilleis und der westöstliche Divan von Ellinger, Reineke Fuchs von Prof. Dr. Gotthold Klee; Band 5 mit dem Faust von Prof. Dr. Otto Harnack; Band 6 (Iphi-

genie, Tasso, Die natürliche Tochter, Die Mitschuldigen, Die Laune des Verliebten) von Heinemann; Band 9 (Wilhelm Meisters Lehrjahre, das 1.—6. Buch) von Dr. Viktor Schweizer; Band 10 (Wilh. Meisters Lehrjahre, das 7. u. 8. Buch, Unterhaltungen Ausgewanderter, Die guten Weiber, Novelle, Hausball, Reise der S. Magaprazons) und Band 11 (Wilh. Meisters Wanderjahre) von Dr. Harry Maync; in Band 14 und 15 die italienische Reise von Dr. Robert Weber, die Kampagne in Frankreich und die Belagerung von Mainz von Heinemann. In allen Teilen sind Einleitungen vorausgeschickt, die kurz im allgemeinen über Entstehung und Wesen der folgenden Werke belehren; in Fußnoten ist das gesagt, was weiteren Kreisen zum Verständnis erforderlich sein mag; am Schluß jedes Bandes aber findet man textkritische, exegetische und literarhistorische Bemerkungen, sowie Hinweise auf die Schriften, aus denen man genauere Kenntnis schöpfen kann. Die Knappheit und Klarheit, mit der in allen diesen Beigaben das Wichtigste gesagt ist, verdienen volle Anerkennung ebenso, wie die sorgsame Arbeit, mit der auf Grund der besten Quellen der Text gestaltet ist.

In vollkommen gleicher Weise ist die Ausgabe von **Herders** Schriften eingerichtet, die dem durch seine Bemühungen um deutschen Unterricht und Besserung des Sprachgebrauchs wohlbekannten Prof. Dr. **Theodor Matthias** verdankt wird, der einzelne Werke Herders schon früher mit Erläuterungen herausgegeben hatte. Die vorliegende Ausgabe erschien 1902 und 1903 in 5 Bänden, von denen der erste die Fragmente über die neuere deutsche Literatur und die Kritischen Wälder, sowie das Reisejournal aus dem J. 1769 und drei Schulreden enthält, der zweite die Volkslieder, der dritte Theologisches, der vierte die Ideen zur Philosophie der Geschichte, der fünfte Dichtungen, am Schluß den Cid.

Ferner hat im gleichen Verlag und in der gleichen Weise der Direktor des Gymnasiums in Dortmund, Dr. **Rudolf Franz** begonnen, die wertvollsten Werke von **Grillparzer** herauszugeben. Der erste Teil enthält Gedichte und die Ahnfrau, der zweite die Sappho und das goldene Vlies, auch der dritte und vierte sollen Dramen bringen, der letzte Prosaschriften.

Endlich ist der Anfang einer kritisch durchgesehenen und erläuterten Gesamtausgabe von **H. von Kleists** Werken gemacht, die **Erich Schmidt** im Verein mit dem um den Dichter schon wohlverdienten Bibliothekar Dr. Georg Minde-Pouet in Posen und mit dem Berliner Gymnasialprofessor Dr. Reinhold Steig besorgt. Der erste Band, von Schmidt bearbeitet, umfaßt nach einer biographischen Einleitung die Familie Schroffenstein, Robert Guiskard, Amphitryon und den zerbrochenen Krug. Daß hier das Vorzüglichste in textkritischer, exegetischer und literarhistorischer Hinsicht geleistet ist, versteht sich — kann man sagen — von selbst.

Mehrere Novitäten aus den Sammlungen von **Schulausgaben einzelner Werke unserer Klassiker** hat im Jahrgang 1902 S. 232ff. Ferd. Rösiger besprochen. Jüngst hat eine neue Sammlung der Art zu erscheinen begonnen in einem Verlag, dessen Name seit langer Zeit genügt, um auf eine Publikation aufmerksam zu machen. Von B. G. Teubner sind in diesem Jahr veröffentlicht:

Deutsche Schulausgaben herausgegeben von Direktor Dr. **H. Gaudig** und Dr. **G. Frick**. Erstes Bändchen: Schiller, Wallensteins Lager und die Piccolomini (geb. 65 Pf.); zweites: Wallensteins Tod (65 Pf.); drittes: Wilhelm Tell (geb. 65 Pf.); viertes: Goethes Gedichte in Auswahl (geb. 75 Pfg.); fünftes: Minna von Barnhelm (geb. 60 Pf.). Es ist ein ebenso in hygienischer wie in ästhetischer Beziehung musterhafter Druck, auch die Fußnoten nicht von einer die Augen anstrengenden Kleinheit. Betreffs ihres Inhalts ist hervorzuheben, daß sie sich durchaus fernhalten von der zuerst Lachen, dann Aerger erregenden Manier, mit der manche für den Schulgebrauch bestimmte Ausgaben unserer Dichter den Leser mit Erläuterungen des Selbstverständlichsten überschütten; sondern nur das wirklich in sprachlicher oder sachlicher Hinsicht für einen Schüler der Erklärung Bedürftige wird kurz dem Verständnis erschlossen. Als Anhänge erscheinen dann in einzelnen Bändchen sehr praktische Zeittafeln zu des Dichters Leben und bei Dramen auch solche zu den in der Dichtung dargestellten Begebenheiten, sowie Durchblicke oder Rückblicke auf den Inhalt des Dramas. Hier denke ich freilich anders. Alle derartige Durch-, Rück- oder Vorblicke gehören in Ausgaben, die im Unterricht benutzt werden sollen, m. E. nicht; was da gesagt wird, soll durch selbständiges Nachdenken der Schüler und durch Besprechungen in der Klasse gewonnen werden, nicht den Schülern schon gedruckt vorliegen. Sehr gern dagegen würde ich den Platz, den auch in anderen Ausgaben Retro- oder Prospekte einnehmen, durch den wörtlichen Abdruck von Stellen antiker, mittelalterlicher oder neuerer Schriftsteller eingenommen sehen, deren Kenntnisnahme bei der sachlichen und ästhetischen Erklärung, bei Erörterung der Entstehung eines Dichtwerks förderlich sein kann. Das Vorlesen solcher Stellen durch den Lehrer hat nie die Wirkung, wie wenn der Schüler dieselben vor sich sieht und, soweit sie fremdsprachig sind, übersetzen muß. Einen Anfang zur Erfüllung dieses Wunsches ist übrigens von Frick in den Bändchen gemacht, die Wallensteins Lager und Goethische Gedichte enthalten. — Der Lehrer findet nach Anzeige der Verlagshandlung den Stoff

der in den Ausgaben für den Schüler berechneten Erläuterungen in ausführlicher, für den Unterricht bearbeiteter Form in dem (wohlbekannten, trefflichen) Werke „Aus deutschen Lesebüchern", das gleichzeitig mit den Schulausgaben weiter ausgebaut werden soll.

Sammlung vaterländischer und geschichtlicher Schauspiele zu Schüleraufführungen in Mittelschulen. Von **Adolf Büchle** [Direktor des Gymnasiums in Bruchsal]. Karlsruhe, Fr. Gutsch 1903. 1) Die Heimkehr, 28 S. 2) Der Klausner von Geroldsau, 39 S. 3) Die Nachbarn, 32 S. 4) Theodor Körners letzte Tage, 43 S. 5) Die Köhler von Zähringen, 56 S. Jedes Bändchen 50 Pf. — Jeder Schulleiter wird es wohl schon empfunden haben, wie gering die Zahl von patriotischen Festspielen ist, die sich zur Aufführung durch Schüler an vaterländischen Feiertagen wirklich eignen; und solche Aufführungen werden doch dem Vortrag epischer und lyrischer Gedichte insofern mit Recht vorgezogen, weil sie, wenn leidlich gelungen, in entschieden höherem Grade Feststimmung zu erzeugen im stande sind, und weil sie für die Darsteller einen eigentümlichen, nicht gering zu schätzenden erziehlichen Wert haben. Dem bezeichneten Mangel wird nun durch obige Dichtungen abgeholfen, die so recht den der heranwachsenden Jugend gemäßen Ton treffen und der Darstellung keinerlei scenische Schwierigkeiten bieten. Es bleibt nur eines zu wünschen: alle Stücke mit Ausnahme der Scenen aus den Befreiungskriegen im 4. Bändchen beziehen sich auf badische Geschichte oder badische Gegenwart. Möchte der Verfasser doch bei der in Aussicht gestellten Fortsetzung der Sammlung auch solche Themata in größerer Zahl wählen, die die allgemeinen Schicksale des deutschen Vaterlandes betreffen. U.

Nissen, Italische Landeskunde. Zweiter Band, die Städte. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1902. 1. Hälfte S. 1—480, 2. Hälfte S. 481—1004.

Dieses Werk, dessen erster Band im Jahre 1883 erschienen ist, liegt jetzt, nachdem weitere 19 Jahre bewundernswerten Fleißes an seiner Fortsetzung und Vollendung gearbeitet haben, in seinen 3 Bänden fertig vor uns. Wir wissen wohl, daß in der Regel Verleger und Autor auf rasches Erscheinen sogenannter Besprechungen ihrer Werke in der Presse drängen, und viele dieser Besprechungen tragen auch die Spur höchster Eilfertigkeit deutlich an sich und beruhen auf einem bloßen Durchfliegen oder Durchblättern des Buches, wo sie nicht gar, was auch nicht selten ist, mit bloßem Abdruck eines Stücks Vorrede, allenfalls mit einigen umschreibenden Worten sich begnügen. In der Tat ist ein großer Teil dessen, was man mit einem unserer vornehmen Worte die Kritik nennt, das Papier nicht wert, auf dem ihre Erzeugnisse geschrieben sind, und fast müßte es polizeilich verboten sein, eine Kritik über ein Buch in einer Zeitung oder Zeitschrift drucken zu lassen, ehe mindestens ein halbes oder ein ganzes Jahr seit dessen Erscheinen verstrichen ist, damit der Leser wenigstens einige Garantie dafür hat, daß der Rezensent das fragliche Buch wirklich gelesen und geprüft hat. Unser Blatt konnte und kann seiner Anlage und Bestimmung nach dem Werke Nissens, diesem überaus rühmlichen Monument deutschen Fleißes und Geistes, wissenschaftlich nicht gerecht werden, um so mehr aber fühlen wir die Pflicht, die Fachgenossen am humanistischen Gymnasium darauf aufmerksam zu machen, daß ihnen hier ein Mittel geboten ist, auch ohne Teilnahme an Ferienkursen oder einer italienischen Reise auf dem klassischen Boden heimisch zu werden. Und da wir Livius, Horaz, Tacitus und Ovid mehr und mehr mit realistischen Augen und unter geschichtlichen Gesichtspunkten betrachten und entsprechend auch mit unseren Schülern lesen, so leuchtet ein, daß ein Gelehrter wie Nissen, der auf diesem Boden jeden Weg und Steg, fast möchten wir sagen jeden Stein kennt, sich mit diesem Werk ein zwar mittelbares aber nicht geringes Verdienst um unsere gymnasiale Sache und unseren Geschichts- und Lektüreunterricht erworben hat: vorausgesetzt, daß wir es nützen und unsere Gymnasialbibliotheken, diese zum mindesten, es uns zugänglich machen. Sollen wir den Gewinn, den wir daraus ziehen können, mit einem Worte bezeichnen, so möchten wir sagen, daß das, was uns vielfach bloße Worte, d. h. Buchstabenzusammensetzungen waren, Marser, Volsker, Äquer, Sabiner u. s. w., uns hier, soweit irgend die Quellen verstatten, zu lebendiger Wirklichkeit wird. So besonders, indem das Geographische durch Geschichte, Geschichtliches durch Geographie beleuchtet wird, die Kriegszüge Hannibals, die Schlachten, die Organisationen, das Landgut des Horaz, die Landstädte, die Stadt Rom insbesondere, der Mittelpunkt dieser Welt: und so fühlen wir uns gedrungen, einmal dem Gelehrten, der hier den Ertrag einer so mühevollen und entsagungsreichen und mit so großer Gewissenhaftigkeit durchgeführten Lebensarbeit bietet, zu sagen, daß ihm auch die Gymnasialwelt dankbar verpflichtet ist, und zweitens diese Gymnasialwelt selbst, sofern sie es noch nötig hat, daran zu erinnern, daß hier ein Schatz von Erkenntnis zu holen ist, den in lebenschaffende

Münze umzusetzen für den strebsamen Lehrer eine Pflicht zugleich und ein Vergnügen ist.

Bonn. O. Jäger.

Die römischen Grenzanlagen in Deutschland und das Limeskastell Saalburg von Dr. **Ernst Schulze**, Direktor des Kaiser-Friedrichs-Gymnasiums in Homburg v. d. H. Mit 21 Abbildungen und 4 Karten. Gütersloh, Bertelsmann 1903. 106 S. 1,80 M.

Die Saalburg. Auf Grund der Ausgrabungen und der teilweisen Wiederherstellung durch Geh. Baurat Prof. L. Jacobi. 5 Bilder in Farbendruck nach Aquarellen von **Peter Woltze**. Text [34 S.] von Geh. Regierungsrat Direktor Dr. **E. Schulze**. Gotha, Fr. A. Perthes 1904. Alles zusammen 15 M, Bild 1 (Doppelblatt) für sich 8 M., Bild 1—5 je 3 M.

In der von Oberl. Hugo Hoffmann herausgegebenen „Gymnasialbibliothek“, die mit vollem Recht eine ungemein günstige Aufnahme gefunden hat, nimmt das obengenannte 36. Heft eine hervorragende Stelle ein. Direktor Schulze hat, seitdem er von Petersburg nach Homburg übergesiedelt ist, die ihm dadurch gebotene Gelegenheit zu gründlichem Studium der Saalburg und der Limesfragen in reichstem Maße benutzt und darf jetzt neben dem hochverdienten Geheimerat Jacobi als Autorität auf diesem Gebiet genannt werden. Nach einer Einleitung über die Arbeiten der Reichslimeskommission wird die Geschichte der römischen Anlagen in Germanien vom ersten Vordringen der Römer bis zum Fall des Kastells Niederbieber i. J. 259 eingehend dargestellt und sodann die Saalburg, ihre Geschichte, ihre Ueberbleibsel und ihre Wiederherstellung, die neben ihr einst bestehende bürgerliche Niederlassung, der Dienst der Soldaten im Kastell, das Leben im Lagerdorf, die Feier des Geburtstages eines römischen Kaisers auf der Saalburg und die von unserem Kaiser vollzogene Grundsteinlegung zur Restauration des Prätoriums im Oktober 1900 in lebendigster Weise geschildert [1]).

Und was in dem Heft der Gymnasialbibliothek schon durch zahlreiche meist photographische Abbildungen illustriert worden war, das hat eine andere Verlagsanstalt durch große farbige Wandbilder in einer Weise zur Anschauung gebracht, bei der man in gleichem Maße die Kunst des Architekturmalers Woltze wie die der Vervielfältigung durch die Hofkunstanstalt Eckstein & Stähle in Stuttgart bewundern muß. Die Gegenstände der einzelnen Bilder sind durch die Unterschriften bezeichnet als Castellum limitis Romani Saalburgense: Porta decumana, Sacellum et quae sunt ei vicina, Principia, Atrium cum porticibus; Limes Germaniae superioris et limes Raetiae, Turris limiti tutando destinata; Fabrica, Canabae, Hypocaustum; Mithraeum cum fonte perenni, Mithraei pars interior. Dazu hat E. Schulze einen Text geliefert, der jede nötige Aufklärung in präziser Form bietet und durch Quellen- und Literaturcitate auch solchen dienen wird, die sich weitere Belehrung suchen.

Es gibt Leute, welche behaupten, erhebender, poetischer sei doch die Saalburg im nichtrestaurierten Zustand gewesen. Man habe sich da besser mit seiner Phantasie in die fernen Zeiten versetzen können, habe mit ihr aus den Fundamenten die Gebäude wieder aufgebaut und sie mit Soldaten, Handwerkern und Händlern bevölkert. Man ist soweit gegangen, die Rekonstruktion des alten Römerkastells mit den Plänen zur Restauration des Otto-Heinrichs-Baus gleichzustellen. Das heißt in der Tat, einen Anblick von einzigartigem Reiz für das Auge auch jedes Geschichtsunkundigen mit dem Beschauen vereinzelter Substruktionssteine parallelisieren. Wir erinnern uns mit hohem Vergnügen der Stunden, die wir mit Primanern wiederholt an diesen Steinen zugebracht, die durch Jakobi oder Schulze in überzeugender Weise gedeutet wurden, nachdem eine Vorbereitung hierzu an dem Modell des Kastells im Homburger Saalburgmuseum stattgefunden hatte. Aber die Belehrung, die man durch die gegenwärtige, prächtige Wiederherstellung gewinnt, steht doch unsagbar höher. So hatte denn auch Theodor Mommsen seine volle Zustimmung zu der Unternehmung ausgesprochen, und als ihm, der mehrere Tage mit dem Kaiser an Ort und Stelle geweilt und über die Wiederherstellungsfragen gesprochen hatte, bald danach auf kaiserlichen Befehl von Homburg nach Berlin ein Telegramm gesandt worden war, das die Beseitigung gewisser Schwierigkeiten meldete, die der Ausführung des Plans zuerst noch entgegenzustehen schienen, so antwortete Mommsen mit einem Wort lebhaften Dankes dafür, daß ihm durch die energische Initiative des Kaisers ein alter Wunsch und eine junge Hoffnung verwirklicht worden seien.

Wenn die reiche Sammlung der auf der Saalburg bei Nachgrabungen gefundenen Altertümer, die sich (wenn wir nicht irren) jetzt noch in einem Saale des Homburger Kurhauses befindet, in die große Halle übergeführt sein wird, die auf den Fundamenten der Principia des Kastells errichtet worden ist, dann wird man oben zugleich die überaus zahlreichen und hochwichtigen Fundstücke mustern können, die, wie keine andere Samm-

1) In unserer Zeitschrift hat im Jahrgang 1901 S. 151 ff. über die letztere Feier und S. 37 ff. über die Vergangenheit der Saalburg der Direktor der Homburger höheren Mädchenschule, Karl Blümlein, der gleichfalls in die Reihe der Saalburgforscher eingetreten ist, sehr anschaulich berichtet.

lung der Welt, Einblicke in die Entwicklung und Vollendung der verschiedensten Handwerke zur Zeit der römischen Kaiser verschaffen und deren Kenntnis durch Abbildungen und Beschreibungen Jacobis klassisches Werk über die Saalburg erschlossen hat. U.

Eingesandte Veröffentlichungen.

Wir wiederholen und ergänzen, was wir im vorigen Heft S. 206 vor der Aufzählung eingesandter Werke bemerkt haben.

Bei dem geringen Umfang unserer Zeitschrift und bei der Notwendigkeit, den größten Teil des Raumes für Abhandlungen und Mitteilungen frei zu halten, sind wir völlig außer Stande, die große Masse von Recensenda, die uns jetzt fast wöchentlich und gewöhnlich mit dem Ersuchen um baldige, ausführliche Besprechung zugeht, in der gewünschten Weise zu berücksichtigen. Wir werden, wie bisher, von besonders wichtigen Erscheinungen in dem vorderen Teil der Hefte Besprechungen bringen und von anderen in den „Literarischen Anzeigen" Kunde geben. Der Rest soll unter dem Titel „Eingesandte Veröffentlichungen" aufgezählt werden, hier und da mit einer kurzen Inhaltsangabe oder einer kritisierenden Bemerkung oder dem Hinweis auf spätere Besprechung, die wir bei keiner der hier aufgeführten Publikationen ausschließen. Auf einige der jüngsten beachtenswerten Erscheinungen wird auch jeweils, wie im letzten Heft, die zweite Seite des Umschlags aufmerksam machen (Seite 3 und 4 sind buchhändlerischen Anzeigen vorbehalten). Wo sich endlich bei Abhandlungen oder Berichten die Gelegenheit bietet, auf neueste Schriften verwandten Inhalts hinzuweisen, da wollen wir sie auch ferner benützen.

Die Herren Verleger aber, denen diese Zeilen zu Gesicht kommen, bitten wir ergebenst, uns doch in Zukunft solche Bücher und Broschüren nicht zugehen zu lassen, die in gar keiner Beziehung zu Unterricht und Erziehung auf Gymnasien oder zu den Fragen der Organisation des gesamten höheren Schulwesens oder zu den Standesangelegenheiten der akademisch gebildeten Lehrer stehen.

Was uns zugeht, läßt sich bisweilen mit Pädagogik überhaupt nur höchst mühsam oder garnicht in Verbindung bringen. Es geht noch mit den uns neulich zugesandten „Goldenen Regeln. Führer in der guten Gesellschaft von R. S. Müller-Müller. Achtes bis zwölftes Tausend" (Verlag von Th. Schröter, Zürich 1903, 103 S. Eleg. geb. Mk. 1,60), zumal wenn man nicht bloß die Erziehung der Schüler, sondern auch die der Lehrer ins Auge faßt. Für die letzteren mag gelten: „Bei Ausstellung von Zeugnissen ist Vorsicht zu empfehlen; denn man kann dafür zur Verantwortung gezogen werden," oder: „Es ist ganz gut passend, wenn ältere Herren rote Kravatten tragen." Für Schüler: „Lasse nichts fallen, denn es ist unschicklich, auf dem Boden herumzusuchen," oder für Primaner in Anstalten mit Wirtshauserlaubnis: „In öffentlichen Lokalen wird dem Kellner nicht mit Pst gerufen," oder mit kleiner Aenderung: „Wenn Herren an Damen schreiben, soll man nicht dabei rauchen," falls wir nämlich statt „Herren" setzen „Schüler" und statt „an Damen" „Aufsätze". — Schwerer hält es schon mit dem „Kleinen Kochbuch für Alleinstehende oder kleine Haushalte. Hundert einfache, schnell zu bereitende Speisen. Von L. v. Tröpper" (bei Fritzsche und Schmidt in Leipzig). Doch erkannten wir bei Nachdenken, daß bei den zum Teil in Deutschland noch herrschenden Besoldungsverhältnissen des höheren Lehrerstandes das Büchlein vielleicht dem Bedürfnis manches Kollegen zu entsprechen geeignet ist. — Für Lehrer wie für Schüler aber entschieden nicht benutzbar erscheint uns die sonst gewiß sehr nützliche, auch verwickelte Verhältnisse mit erfreulichster Klarheit darstellende Schrift von Sigmund Schott: „Kapitalanlage. Anleitung zu zweckmäßiger und vorteilhafter Vermögensverwaltung. Zweite durchgesehene und ergänzte Auflage. Viertes bis siebentes Tausend" (bei Paul Waetzel in Freiburg i. B. und Leipzig 1904. 96 S. 1 Mk.).

Wir fahren fort in der Aufzählung der Einläufe, nachdem wir im vorigen Heft unter: I. Pädagogische Schriften, die nicht einzelne Lehrfächer angehen, 1. solche Zur Geschichte der Pädagogik und 2. Schriften Zur allgemeinen Pädagogik genannt, und nachdem wir hier als zur letzteren Kategorie gehörig noch 6 Publikationen nachgetragen haben. U.

Zentralorgan für Lehr- und Lernmittel, in Verbindung mit H. Thierack und Max Elschner herausgegeben von Dr. Scheffer. Vierteljahrsschrift. Leipzig, R. G. Th. Scheffer. Zweiter Jahrgang, Nr. 1—4, Sept. 1903 bis Mai 1904. 60, 72, 48,

28 S. Jahrespreis 1,50 Mk., einzelne Nummern 50 Pfg. — Ein in weitem Umfang orientierendes Organ, dessen Hefte immer einen fünffachen Inhalt haben: I. Bekanntmachungen von Vereinen und Versammlungen; II. Lehr- und Lernmittel, A. Selbstanzeigen von neuerschienenen Werken (wohl zum Teil den Vorreden entlehnt, jedenfalls sehr nützlich), B. Berichte aus der Praxis; III. Abhandlungen (im diesjährigen Maiheft: Zur Einführung in das Verständnis der Landkarten, von Realschuldirektor Dr. Weineck); IV. Quellennachweise zu pädag. Zeitfragen (im Maiheft: Die Alkoholfrage); V. Mitteilungen und Anzeigen. — Im ersten Heft des dritten Jahrgangs, ausgegeben im Oktober 1904 bringt der III. Teil die Schilderung eines neuen, von einem holländischen Lehrer geschaffenen anatomischen Lehrmittels, das in vollkommenster Weise die Wirksamkeit unserer Muskeln veranschaulicht. Die pädagogische Zeitfrage, zu der hier im IV. Teil Quellennachweise gegeben sind, ist die Behandlung der Heimatkunde. Zu den bisherigen fünf Teilen ist jetzt noch hinzugetreten eine Zeitschriftenschau.

Didaktische Ketzereien. Von Prof. Dr. H. Gaudig, Direktor der höheren Schule und des Lehrerinnenseminars in Leipzig. Teubner 1904. 140 S. — Man lasse sich nicht durch den Amtstitel des Verfassers und die Widmung an die Lehrer und Lehrerinnen der von ihm geleiteten Schule verführen zu glauben, daß diese Ketzereien Interesse nur für Mädchenerzieher haben: sie gehen, soviel auch von der Bildung des weiblichen Geschlechts die Rede ist, doch gleicherweise die Knaben an. Ihr Hauptziel ist erklärtermaßen, den Unterricht so zu gestalten, daß er mehr, als dies bisher geschehe, das Denkenwollen und das freie Denkenkönnen erzeuge. Von diesem Standpunkte aus werden z. B. über die Notwendigkeit und die Art der Hausarbeit und über verkehrte Frageweisen zutreffende Urteile gefällt. Andere Ansichten und Forderungen des Verfassers werden, meinen wir, berechtigten Widerspruch hervorrufen.

Ethik als Kulturphilosophie von Paul Bergemann. Leipzig, Th. Hoffmann 1904. 640 S. 12 Mk. — Das Werk bildet, ohne daß dadurch seine Selbständigkeit beeinträchtigt wäre, eine Einheit mit zwei früheren desselben Verfassers, der „Sozialen Pädagogik" und dem „Lehrbuch der pädagogischen Psychologie": es will den Beweis erbringen, daß die Aufgabe des Erziehers keine andere sein kann, als die, den Zögling zum Kulturarbeiter heranzubilden, der dazu mithelfen soll, daß das ideale Ziel der Kulturentwicklung, die Herstellung einer durchweg sittlichen Ordnung im Leben der Menschheit, immer mehr erreicht werde.

Auf die wichtige und nicht leichte Frage, welcher Bilderschmuck für Schulzimmer und Korridore am besten gewählt werde, ist besonders in zwei Schriften eingegangen, deren Erwähnung, obgleich sie nicht jüngsten Datums sind, hier nachgeholt werden soll. Künstlerischer Bilderschmuck von Dr. M. Spanier, Seminardirigent zu Münster i. W., herausgegeben von der Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege künstlerischer Bildung und bei R. Voigtländer in Leipzig 1902 in dritter, erweiterter Auflage erschienen (117 S. 1,40 Mk.), ein Bilderverzeichnis mit Größe- und Preisangabe enthaltend, und in einem Anhang sehr interessante Briefe an den Verfasser von Thoma, Max Liebermann, Paul Heyse u. A. — Das zweite Werk ist Wilhelm Rein's „Bildende Kunst und Schule, eine Studie zur Innenseite der Schulreform. Mit drei Tabellen für den Unterricht in Bürgerschulen, Gymnasien und höheren Mädchenschulen" (Dresden, E. Haencke 1902. 112 S. 2 Mk.), wo die „Vorschläge zur künstlerischen Ausschmückung eines humanistischen Gymnasiums" auf S. 82—98 von Paul Ankel, Oberlehrer am Lessing-Gymnasium zu Frankfurt a. M. (sieh Hum. Gym. 1902 S. 216) gemacht sind. — Sodann aber ist hier auf die ungemein ideenreichen Vorträge über Kunst-Erziehung" von dem Professor der Kunstgeschichte an der Universität Leipzig, Dr. August Schmarsow hinzuweisen, die unter dem Titel „Unser Verhältnis zu den bildenden Künsten" 1903 bei Teubner (160 S. 2,60 Mk.) erschienen sind und dem Lehrer eine Fülle von Anregungen und Winken geben.

3. Zur Pädagogik der höheren Schulen, insbesondere zur Schulreform.

Der Lehrplan und die Instruktionen für den Unterricht an d. Gymnasien in Oesterreich als psychologische und ethische Einheit. Von Dr. A. Franck, Direktor am deutschen Staatsgymnasium in Alt-Prag. Prag, J. G. Calve 1904. 145 S. 3 Mk. — Wird näher besprochen werden.

Aug. Wilh. Rehberg, ein hannoverscher Staatsmann im Zeitalter der Restauration. Von K. Mollenhauer, Gymnasialoberlehrer in Blankenburg a. H., erste Hälfte. Beilage zum Programm des dortigen Gymnasiums, Ostern 1904. 22 S. — Die sehr interessante Arbeit führen wir hier auf, weil in dem Bericht über die wenig bekannte philosophische und pädagogische Schriftstellerei dieses Staatsmanns die Aufmerksamkeit der Leser auf zwei Ar-

beiten gelenkt wird, die sich in einer noch heute höchst bemerkenswerten Weise über den Wert des altklassischen Unterrichts und gegen die encyklopädische Richtung in der Organisation des Gymnasiallehrplans aussprechen.

Zur Frage des Klassenlehrersystems oder Fachlehrersystems an unseren höheren Schulen. Von Oskar Steinel, k. Reallehrer an der Kreisrealschule Kaiserslautern (Sonderabdruck aus der Bayerischen Zeitschrift für Realschulwesen). München, Ackermann 1904. 33 S. 60 Pf.

Zur Pflege des Schönen, Beiträge aus dem Unterrichte in den Mittelklassen des Gymnasiums von Prof. Dr. Karl Hille, Oberlehrer am K. Gymnasium zu Dresden-Neustadt. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Paderborn, F. Schöningh 1904. 79 S. 1 Mk. — Diese dem feinen ästhetischen Interpreten Martin Wohlrab gewidmete Schrift verdient noch viele Auflagen. Während der Ruf nach künstlerischer Erziehung meist von dem bei uns beobachteten Mangel an Empfänglichkeit und richtiger Würdigung gegenüber Werken der bildenden Kunst ausgeht, wird hier gezeigt, wie der ästhetische Sinn noch wesentlich besserer Pflege auch auf dem Gebiete der redenden Künste bedarf und wie diese Pflicht speziell dem humanistischen Gymnasium mit seiner starken Betonung des sprachlichen Unterrichts zufällt. Durchgeführt wird dieser Gedanke in Hinsicht auf die Aussprache des Deutschen, Griechischen und Lateinischen, auf das Lesen, den Vortrag, die Ausbildung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks.

Veröffentlichte Reden von Schulleitern, besonders die an die scheidenden Schüler gerichteten, sind wohl meist in erster Linie dazu bestimmt, den früheren Zöglingen der Anstalt und ihren Angehörigen zur Erinnerung zu dienen. Doch haben manche auch für weitere Kreise durch eigenartige Gedanken oder nicht alltägliche Einblicke in das Schulleben ein zweifelloses Interesse. Dazu gehören folgende:

Reden und Vorträge des Gymnasialdirektors a. D. D. Rudolf Haage zu Lüneburg. Herausgeg. von Dr. A. Kannengießer, Prof. am Gymn. zu Gelsenkirchen. Verlag von E. Kannengießer in Gelsenkirchen 1903, 183 S., 2 Mk., wo wir speziell auf die Rede über Herbart als Philosoph und Pädagog und auf die über das Parteiwesen hinweisen möchten.

Entlassungsreden von Dr. Hermann Röhl, Dir. des Domgymnasiums zu Halberstadt (Teubner 1904, 53 S.), die sich alle durch einen frischen, ungezwungenen Ton auszeichnen und mehrfach in sehr origineller Weise an Einzelheiten des von den Abiturienten empfangenen Unterrichts anknüpfen, z. B. die Rede mit der Ueberschrift Memini, odi, coepi.

Goethe und Bismarck als Leitsterne für die Jugend in sieben Gymnasialreden von Emil Stutzer, Dir. des Gymn. zu Görlitz (Berlin, Weidmann 1904. 59 S. 1,60 Mk.). — 5 Abiturientenreden und Ansprachen bei einer Sedanfeier und bei Einweihung des Görlitzer Goethedenkmals, alle von dem fruchtbaren Gedanken getragen, der schon im Titel zum Ausdruck kommt.

Am Scheidewege. Richtlinien und Leitsterne für unsere ins Leben hinaustretenden Söhne von Dr. Heinrich Veil, Dir. des Protestantischen Gymn. zu Straßburg. Bei J. H. Ed. Heitz ebenda (193 S. 5 Mk.). — 24 Reden, von denen die sechs ersten den 1901 in Straßburg versammelten Philologen zum Gruß überreicht wurden, darunter die treffliche mit dem Titel „Wozu lernen wir Griechisch?" Alle tiefernsten Charakters und bedacht, den nun aus der Erziehung der Anstalt Scheidenden noch etwas Leitendes und Stärkendes auf den Lebensweg mitzugeben, und wohl geeignet, auch andere junge Männer für ideale Ziele zu erwärmen.

Endlich gehört hierher das Buch mit dem Titel: Eltern-Abende. Populäre Vorträge, gehalten an den Elternabenden des K. K. Mariahilfer Gymnasiums in Wien. Unter Mitwirkung der Professoren Dr. G. Ficker, H. Röver und Dr. K. Haas herausgeg. von Dir. Dr. Victor Thumser. Wien und Leipzig, Fr. Deuticke 1903 (98 S. 2 Mk.). Eine Fortsetzung der trefflichen Vorträge, die unter dem Titel „Schule und Haus" von Thumser veröffentlicht sind. Den Inhalt des vorliegenden Bandes bilden die schätzenswerten, besonders wegen der Kunst der Popularisierung schätzenswerten Vorträge von Thumser über „Die Stellung der Frau bei den alten Griechen", von Ficker über „Naturwissenschaft und Erziehung", von Röver über „Die Entwicklung des Zeichenunterrichts in Oesterreich und seine Bedeutung am Gymnasium", von Thumser über „Die Maturitätsprüfung im Lichte der Praxis", von Haas über „Beobachtung und Experiment."

Das höhere Schulwesen Deutschlands am Anfang des 20. Jahrh. von Prof. Dr. Hugo Müller, Oberl. am Ludwig-Georgs-Gymnasium in Darmstadt. Stuttgart, Chr. Belser 1904. 135 S. 2 Mk. — Eine Darstellung der jüngsten preußischen Schulreformbewegung, die sich von der vielfach anerkannten des Prof. Messer in Gießen dadurch unterscheidet, daß sie sich mehr an die weiteren Kreise der Gebildeten als an die Fachleute wendet. Der zweite Teil des Buches schließt mit den Kapiteln: Die bleibende Bedeutung der klassischen Bildung für unser nationales Geistesleben, Die Undurchführbarkeit der allgemeinen Einheitsschule, Die Zukunft unseres höheren Schulwesens.

Die Lehrpläne von 1901 beleuchtet aus ihnen selbst und aus dem Lexisschen Sammelwerk von Prof. Dr. Baumann, Geh. Regierungsrat in Göttingen. Langensalza, Beyer 1904 (Pädagogisches Magazin Heft 223). 81 S. 1,20 Mk. — Wird näher besprochen.

Die Gelehrtenschulen und der Gelehrtenstand, von Theodor Petermann, geschäftsführendem Direktorialmitgliede der Gehestiftung zu Dresden (Neue Zeit- und Streitfragen herausgeg. von der Gehestiftung, Heft 3 und 4). Dresden, v. Zahn und Jaensch 1904. 51 S. 1 Mk. — Der Standpunkt des Verfassers ist charakterisiert durch die Schlußworte: „Manche Veränderungen in der Einrichtung unserer gelehrten Schulen sind zulässig, ja wünschenswert. Was aber ihr Wesen ausmacht und wodurch sie sich als gemeinsame Vorhalle zu den Fakultäten empfehlen, deren Zusammenhang heutzutage nur noch durch die gemeinsame Vorstufe erhalten wird, die Vermittelung des Verständnisses der beiden klassischen Sprachen, welche seit der Renaissance die Grundlage unserer gelehrten Bildung ausmachen, daran soll nicht gerüttelt werden! Damit stehen und fallen nicht nur die Gymnasien, sondern folgerichtig auch die auf sie basierten Universitäten und der durch diese geeinigte Gelehrtenstand.“ Unter den begründenden Ausführungen machen wir besonders auf die aufmerksam, welche sich gegen den Vorschlag richten, die alten Klassiker in guten Uebersetzungen kennen zu lernen.

Das humanistische Gymnasium im Wandel des Zeitgeistes und im Einklang mit den berechtigten Forderungen der Gegenwart. Eine geschichtliche Betrachtung von Prof. Dr. Edmund Ulbricht. Beilage zum Jahresbericht des K. Gymnasiums zu Dresden-Neustadt 1904. B. G. Teubner 26 S.

Das alte Gymnasium im Dienste der neuen Zeit. Rede gehalten am 279sten Stiftungsfeste des K. Gymnasiums zu Neisse von Oberlehrer Dr. Michalsky. Heidelberg, C. Winter 1904. 23 S. 20 Pf.

Eine ähnliche Tendenz verfolgt auch die in Nr. 34 der Sonntagsbeilage zum Dresdener Anzeiger vom 21. August abgedruckte Rede des durch seine philologischen Arbeiten rühmlich bekannten Theodor Büttner-Wobst, mit der er Abschied von der Kreuzschule genommen hat, welcher er 26 Jahre als Lehrer der klassischen Philologie und alten Geschichte angehörte und von der er leider jetzt wegen eines schweren Leidens scheiden mußte, in den Ruhestand begleitet von zahlreichen warmen, amtlichen und nichtamtlichen Kundgebungen der Liebe und Hochschätzung.

Womit hat der höhere Schulunterricht unserer Zeit die Jugend bekannt zu machen? Was ist von demselben unbedingt fernzuhalten? Wie ist in dem allein Zulässigen zu unterrichten? Für Eltern und Lehrer. Von Clemens Nohl. Essen a. R., Baedecker 1904. 30 S. 80 Pf.

Aufwand und Erfolg der Mittelschule vom Standpunkt der Mutter. Vortrag von Marianne Hainisch. Wien, Deuticke 1904. 27 S. 60 Pf. — Wird zusammen mit dem oben genannten Buch von Anton Frank rezensiert werden.

Landerziehungsheime. Darstellung und Kritik einer modernen Reformschule. Von Dr. Wilhelm Frei. Leipzig, J. Klinkhardt 1902. 98 S. 1,80 Mk. — „Die vorliegende Arbeit — heißt es in der Vorrede — bildet die theoretische Darstellung eines Erziehungsunternehmens, wie es der Verf. gemeinsam mit seinem Freunde W. Zuberbühler in dem schweizerischen Landerziehungsheim Schloß Glarisegg bei Steckborn am Bodensee praktisch durchzuführen begonnen hat.“ Es folgen nun ein Ueberblick über die früheren Landerziehungsheime von den Philanthropinen an und die noch bestehenden, eine Kritik dieser Erziehungsweise und die Darlegung der Nutzbarkeit der Landerziehungsheime für Gestaltung des Volksschulwesens, des Gymnasial-, Realschul- und Lehrerbildungswesens. Die Schrift ist sehr geeignet, um über Ziele und Bedeutung dieser pädagogischen Bewegung zu orientieren.

4. Zur Schuldisziplin.

Schülervereine. Erfahrungen und Grundsätze. Unter Beifügung der gesetzlichen Bestimmungen und Verordnungen von Dr. Alfred Rausch, Rektor der Lat. Hauptschule und Kondirektor der Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S. Buchhandlung des Waisenhauses 1904. 112 S. 1,50 Mk. — Wird eingehend besprochen werden zusammen mit den beiden folgenden.

Schülerverbindungen und Gymnasialdisziplin. Zeitgemäße Betrachtungen von Fr. H. v. d. Emscher. Dresden, Pierson 1904. 122 S. 1 Mk.

Die farbentragenden Verbindungen am Lübecker Gymnasium. Ihr Recht und Unrecht, Brauch und Sitte aktenmäßig geprüft von Johannes Biernatzki. Hamburg, Herold 1904. 48 S. 80 Pf.

5. Zur Schulhygiene.

Encyklopädisches Handbuch der Schulhygiene. Unter Mitarbeit von Professor Büsing für Bauhygiene und Prof. Dr. Krollick für Pädagogik und vielen anderen Fachleuten Deutschlands und des Auslands herausgeg. von Dr. R. Wehmer, Regierungs- und Medizinalrat zu Berlin. L. und Wien, Pichlers Witwe 1903–4. VIII u. 1055 S. mit 439 Abbildungen. 25 Mk. — Das ausgezeichnete Werk wird rezensiert werden.

Schule und Schülerkraft. Statistische Versuche über die Arbeitsleistung an höheren Lehranstalten von J. V. Patzack. Nach Erhebungen an einem Staats-Obergymnasium, an einer Staats-Oberrealschule und an einer dreiklassigen Handelsakademie. L. und Wien, Pichler's Witwe 1904. 83 S. und 116 graphische Tafeln. 10 Mk. — Mit der größten Mühe angestellte Erhebungen. Von 56 Schülern einer Handelsakademie, 31 einer Realschule, 25 eines Gymnasiums, die nach Alter, Begabung, Fleiß und Erfolg charakterisiert sind, werden in den 116 Tafeln Angaben bezüglich ihrer Zeiteinteilung an den einzelnen Tagen der Woche gemacht: zum größten Teil mit Anwendung verschiedener Farben wird ein Bild davon entworfen, wieviel Zeit sie dem Schlaf, wieviel sie der wachen Ruhe, Spaziergängen, Zerstreuungen widmen, wie groß die Zahl ihrer Schulstunden und ihrer Arbeitsstunden ist, was für Zeit durch Gottesdienst und Gebete, wieviel durch private Tätigkeit (Lektüre, Musik, körperliche Uebungen) beansprucht wird, wie viele Privatstunden endlich einzelne geben oder nehmen. Welche praktischen Ergebnisse aus diesen Angaben resultieren, wird, denken wir, in der Diskussion über die neuerdings an die Schulen gestellten hygienischen Forderungen erörtert werden, die für die Hamburger Versammlung des Vereins in Aussicht genommen ist.

Zu spät, um noch Aufnahme in das vorliegende Heft zu finden, gingen uns Mitteilungen über **jüngste Versammlungen von Verteidigern der humanistischen Schulbildung** zu; sie werden im ersten Heft des nächsten Jahrgangs abgedruckt werden. Hier nur dies:

Der niederrheinische Zweigverband des deutschen Gymnasialvereins hatte am 18. November eine Sitzung in Düsseldorf, in der Oberlehrer Dr. Hölk einen Vortrag über „Pythagoras und die Pythagoreer“ hielt und Dir. P. Cauer an einige von ihm angeführte Aeußerungen Niebuhrs über die Verwaltung des höheren Schulwesens Bemerkungen über die heutige Lage desselben in Preußen knüpfte.

Am 25. November versammelte sich die Ortsgrupppe Hamburg und hörte einen Vortrag von Dir. Cauer über „Perikles, den königlichen Demokraten.“

Am 29. November fanden sich in der Aula des Wilhelmsgymnasiums in Berlin etwa 600 Herren ein, die allen Kreisen der Gebildeten angehörten. 88 Männer der verschiedensten höheren Berufe, darunter vier Mitglieder vom Vorstand des Gymnasialvereins, die Herren Prof. Kropatscheck, Geh. Rat Kübler, Direktor Lück, Geh. Rat Waldeyer, hatten zu „einer Versammlung der Freunde des humanistischen Gymnasiums“ eingeladen, für welche Vorträge des Herrn Prof. D. Harnack „Ueber die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums in der modernen Zeit“ und des Herrn Stadtschulrats Dr. Michaelis über „Das Reformgymnasium“ in Aussicht gestellt waren. Ueber den glänzenden und erhebenden Verlauf der Zusammenkunft und die mit ihr in Verbindung stehende Bildung einer „Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg“ haben mehrere Zeitungen berichtet. Das eingehende Referat über den Gang der Verhandlungen in unserem nächsten Heft wird den zweiten Vortrag nach seinem Wortlaut enthalten und von dem ersten, den die „Tägliche Rundschau“ veröffentlichen wird, jedenfalls eine genaue Inhaltsangabe. U.

Abgeschlossen Anfang Dezember.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Das humanistische Gymnasium

herausgegeben

von

Oskar Jäger und Gustav Uhlig.

Organ des Gymnasialvereins.

Sechzehnter Jahrgang.



Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1905.

Inhaltsverzeichnis.

Vom Gymnasialverein und seinen Versammlungen.

Von anderen Versammlungen.

Von Feierlichkeiten.

Nekrolog.

Zur Organisation des Gymnasialunterrichts im allgemeinen.

Zum griechischen und lateinischen Unterricht.

(Sieh auch das Verzeichnis der Bücherbesprechungen.)

Aus der Wissenschaft der klassischen Philologie.

Zu anderen Lehrgegenständen des Gymnasiums.

(Sieh auch das Verzeichnis der Bücherbesprechungen.)

Reformschulen und andere Schulreformen.

Schulordnung und Schulhygiene.

Vorbildung und Stand der Oberlehrer.

Allotrion.

Bücherbesprechungen und Anzeigen.

(Die Seitenzahl II weist auf die zweite Seite der Umschläge.)

Die ersten fünfzehn Jahre des Gymnasialvereins und seiner Zeitschrift.

„Gott sei Dank, daß man einmal eingesehen, es müsse den sinnlosen Verunglimpfungen des Gymnasiums öffentlich entgegengetreten werden." „Endlich haben die Universitätsprofessoren begriffen: nostra res agitur." „Aus Herzensgrunde stimme ich zu." „Keine Frage: wenn die Einsichtigen schweigen, droht die Gefahr, daß eines Tages ein nationales Gut von höchster Bedeutung das Opfer der Borniertheit und des Eifers seiner Gegner und der Bequemlichkeit oder Sorglosigkeit derer werde, welche es zu würdigen verstehen."

Mit diesen und ähnlichen Worten wurden vielfach die Zustimmungen zu dem Protest begleitet, mit dem Professoren der Ruperto-Carola im Sommer 1888 für die humanistischen Schulen Deutschlands eintraten und der bis Anfang Dezember über viertausend Unterschriften erhielt, und zwar nicht bloß die Namen einer ungemein großen Anzahl deutscher Universitätslehrer aus allen Fakultäten, sondern die von Angehörigen der verschiedensten höheren Berufsklassen[1]) und darunter viele Namen, die nicht nur jeder Fachgenosse, sondern jeder Gebildete in Deutschland kennt und mit Verehrung nennt, so daß der Kultusminister von Goßler in der Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses vom 6. März 1889 sagen konnte, hier hätten Männer, die zweifellos zur Blüte der deutschen Nation gehörten, erklärt, daß sie das traurige Bild, das öfter von unserer Gymnasialerziehung entworfen werde, in keiner Weise als der Wirklichkeit entsprechend anerkennen könnten. In der Tat hatte sich in unzweideutiger Weise ergeben, daß eine große Anzahl der Besten unseres Volkes die Grundzüge des Lehrplans der deutschen Gymnasien nicht erschüttert sehen will und daß die von manchen Preßorganen verkündete Meinung, als ob die humanistischen Gymnasien gegenwärtig auch unter den Urteilsfähigen nicht viele Freunde hätten, ein grober Irrtum ist.[2])

Doch wer meinte, daß mit dieser Kundgebung auf längere Zeit Ruhe geschaffen sei, irrte sich. Zunächst wurde an der Unterschriftenliste gemäkelt. Und nachdem die Verkehrtheit solcher Einwendungen durch Artikel in der Beilage zur Münchener Allgemeinen Zeitung nachgewiesen war und Adolf Matthias ebenda die Bedeutung der Heidelberger Erklärung durch einen (1901 in seinen Gesammelten Aufsätzen wieder abgedruckten) Aufsatz in helles Licht gesetzt hatte, folgten gleichwohl alsbald wieder Angriffe auf die humanistischen Lehranstalten. Einige von denen, die die an Goßler gerichtete Massenpetition um durchgreifende Schulreform ins Werk gesetzt, schlugen jetzt einen anderen Weg ein, da von dem Minister, zu dem die Petenten „volles und unbedingtes Vertrauen für die gedeihliche Lösung der Schulreformfrage" zu hegen erklärt hatten, so wenig freundlich über jene Eingabe geurteilt worden war. Sie entwarfen,

1) Nur die Gymnasiallehrer (abgesehen von einigen außer Dienst stehenden und einigen, die zugleich ein anderes Amt bekleideten) hielten sich aus naheliegendem Grunde von der Unterzeichnung fern und aus ähnlichem Grunde trotz Einverständnisses die Mehrzahl der Universitätslehrer für klassische Philologie.

2) Wie wenig man beim Sammeln von Unterschriften auf eine möglichst große Menge ausging, wie vor allem der Zweck verfolgt wurde, die Stimmen von Männern zu erhalten, die, ohne Schulmänner zu sein, als besonders urteilsfähig in Fragen der höheren Schulbildung anerkannt werden mußten, ist aus der Liste der Unterzeichner und dem Vorwort zu ihr ersichtlich. Und wer wollte leugnen, daß Namen wie die von Theod. Mommsen und Heinr. v. Treitschke, Ed. Zeller und Kuno Fischer, Gustav Freytag und Paul Heyse, Rud. v. Gneist und Ed. v. Simson, Robert Bunsen und Aug. Wilh. v. Hofmann, Leop. Kronecker und Leo Königsberger den Wert von vielen hundert haben?

während in der Petition bloß im allgemeinen von der Reformbedürftigkeit des höheren Schulwesens geredet worden war, einen bestimmten Umgestaltungsplan, wonach an Stelle der bisherigen drei höheren Schulgattungen ein einheitlicher Unterbau von sechs Jahrgängen und ein dreifacher (gymnasialer, realgymnasialer und lateinloser) Oberbau treten und im Unterbau das Latein und das Griechische nur als fakultative Fächer existieren sollten, das erstere vom vierten Jahreskurse an, das letztere nur im sechsten, und sie empfahlen dieses Projekt mit einer Fülle von Verheißungen bezüglich der schweren Uebelstände, die durch seine Realisierung beseitigt werden würden, ein Projekt, dessen allgemeine Verwirklichung jene Verheißungen nicht erfüllen, dagegen sicher den allmählichen Untergang der humanistischen Schulbildung zur Folge haben würde. Auf Grund dieses Programms aber wurde am 4. April 1889 ein „Verein für Schulreform" gegründet, der in den verschiedenen deutschen Staaten Mitglieder warb und fand.

So erhellte die Notwendigkeit, die Verteidigung der Organisation unserer Gymnasien nicht ruhen zu lassen, und zu diesem Zweck schien die Gründung einer Zeitschrift angezeigt, durch die sich die Freunde des Gymnasiums in den verschiedenen Teilen Deutschlands verständigen könnten. Nachdem der Gedanke von dem Unterzeichneten in Stuttgart mit Max Planck, in München mit Bernhard Arnold und Nikolaus Wecklein, in Dresden mit Martin Wohlrab, in Halle mit Wilhelm Schrader, in Berlin mit Otto Kübler und Hermann Kropatscheck, in Düsseldorf mit rheinischen Schulmännern besprochen, auch anderer Pädagogen Urteile durch Korrespondenz erbeten und empfangen worden waren, erschien im Juni 1890 die erste Lieferung des „Humanistischen Gymnasiums", in der das von den genannten Männern und Georg Autenrieth, Oskar Jäger, Hermann Schiller, Theobald Ziegler unterzeichnete Vorwort mit folgenden Sätzen begann: „Wahrlich nicht unbedeutende Siege haben die Deutschen in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts auch auf den verschiedensten Gebieten friedlicher Tätigkeit erfochten. Aber das geistige Rüstzeug, das die Kämpfer in der Zeit ihrer jugendlichen Entwicklung empfangen hatten, war bei der großen Mehrzahl — meint man — stumpf und morsch. Schwierigsten Aufgaben, die an die jüngeren und älteren Männer Deutschlands während der letzten Jahrzehnte in Krieg und Frieden herantraten, zeigten sie sich gewachsen. Aber durch ihre Erziehung waren sie, soweit sie eine humanistische Anstalt besucht hatten, sehr schlecht dazu befähigt. Die Organisation unserer Gymnasien bedarf dringend durchgreifender Umgestaltung. So wird behauptet. Uns scheint die Meinung durch die Tatsache der Erfolge widerlegt. Doch die Behauptung wird fort und fort wiederholt. So wenig sie dadurch richtiger wird, so notwendig ist, daß auch der Widerspruch sich wiederhole." Weiterhin wurde neben die Pflicht, einer radikalen Umgestaltung des deutschen höheren Schulwesens in jeder Weise entgegenzutreten, die Aufgabe gestellt, für eine stets fortschreitende Vervollkommnung des deutschen Gymnasiums sowie für Beseitigung von Mißständen Sorge zu tragen, die dasselbe in seinen Wirkungen beeinträchtigen und deren Ursachen außer ihm liegen, und es wurde der aus diesen Pflichten sich ergebende Hauptinhalt der Zeitschrift skizziert. „Kämpfen wir vereint, — schloß die Vorrede — daß unserer Nation mit ihren Gymnasien nicht einer der Grundpfeiler ihrer Kultur verloren gehe, daß Deutschland nicht etwa in Anlehnung an fremdländische Schulgestaltung eine Einrichtung preisgebe, deren Wert oftmals in höchstem Maße von Ausländern anerkannt worden ist, die auf Grund eigener Beobachtung unsere Schulen mit den heimischen vergleichen konnten. Sorgen wir, soweit es in unserer Macht liegt, daß die nähere Bekanntschaft mit einer Vergangenheit, mit der gerade das deutsche Geistesleben durch tausend Fäden zusammenhängt, aus der allein das volle Verständnis unzähliger Erscheinungen der Gegenwart zu schöpfen ist, nicht beschränkt

werde auf einen engen Kreis von Fachgelehrten. Sorgen wir, daß infolge des Strebens, die höhere Schulbildung für Alle bei uns möglichst gleich zu gestalten, nicht Verflachung an Stelle der Gründlichkeit trete, welche bisher die für gelehrte Berufe befähigenden Studien in Deutschland ausgezeichnet hat und die Grundlage ihrer Erfolge in Wissenschaft und Leben war."

In den Herbstmonaten des Jahres 1890 wurden unsere Bestrebungen durch eine Reihe von teilweise an den preußischen Kultusminister gerichteten Erklärungen konservativer Tendenz unterstützt, zu denen sich zahlreiche Professoren und Privatdozenten aller Fakultäten an den einzelnen preußischen Universitäten und denen zu Leipzig, Straßburg, Tübingen im Hinblick auf die in Preußen bevorstehende Schulkonferenz verpflichtet fühlten und in denen durchweg eine Umgestaltung des Gymnasiums in der Richtung einer Schmälerung des klassischen Unterrichts mit Entschiedenheit als eine schwere Schädigung alles akademischen Unterrichts verworfen und vielfach speziell die allgemeinverbindliche eingehende Beschäftigung mit griechischer Sprache und Literatur als etwas bezeichnet wurde, das den humanistischen Schulen erhalten bleiben müsse. Die gegenwärtig noch sehr lesenswerten Aeußerungen sind im 2., 3. und 4. Heft des ersten Jahrgangs des „Humanistischen Gymnasiums" samt den Unterschriften abgedruckt.

So erfreulich diese Kundgebungen und die Aufnahme waren, die unsere Zeitschrift fand, so schien doch noch nicht genug für unseren Zweck getan. Unterredungen mit Ed. Zeller, Theod. Mommsen u. A. führten zu einem Aufruf, in dem es mit Bezug auf die Zeitschrift hieß: „Angesichts des Ernstes der gegenwärtigen Lage, welcher jeden Freund der humanistischen Schulbildung mahnt, den ihren Bestand bedrohenden Bestrebungen mit aller Kraft entgegenzutreten, sind die Unterzeichneten zu der Ansicht gelangt, daß man noch einen Schritt weiter gehen und einen Verein ins Leben rufen sollte, der sich zur Aufgabe macht, die Sache des Gymnasiums gegen seine Widersacher zu vertreten und das vielfach stark verwirrte Urteil über Ziel und Wert der humanistischen Bildung zu klären." Man hatte sich zwar gesagt, daß heutzutage eine Ueberfülle von Vereinen vorhanden sei, die im allgemeinen nicht empfehle, zu einer neuen Gründung zu schreiten, daß aber gerade im vorliegenden Fall die Vertretung der Sache durch Einzelne nicht genüge, sondern ein Zusammenwirken der Gleichgesinnten in ganz Deutschland dringend geboten sei. Der, welcher besonders zur Vereinsbildung gedrängt hatte, war Mommsen. Am 20. Oktober 1890 hatte er mir seine Zustimmung zu dem ihm von mir zugesandten Entwurf für den Aufruf ausgesprochen, insbesondere zu der „Vermeidung von schwunghaften Wendungen und von Maulschellen, die ja allerdings den Gegnern leicht ausgeteilt werden könnten, mit denen man aber meist auch einen Bruchteil der halben und Viertelsfreunde treffen würde"; nur bezüglich der Höhe des Mitgliedbeitrages machte er einen anderen, weitergehenden Vorschlag und bezüglich der Einziehung desselben empfahl er einen Zusatz, Zeugnisse seines lebhaften Interesses für die Sache, zu denen sich mir vierzehn Tage später als dritter Beweis eine Mahnung gesellte. „Sie sollten mit dem Verein vorgehen. Die Zeit drängt. Gestern war bei Sybel viel davon die Rede, und wir bedauerten, daß der Aufruf noch nicht da ist."

Mitte November konnte ich ihn mit einer großen Reihe wohl bekannter Namen, die aus der Gymnasial- und Universitätswelt, aber auch aus anderen Berufskreisen und aus verschiedenen Staaten Nord- und Süddeutschlands eingelaufen waren, versenden.[1]) Anfang Dezember hatten die Beitrittserklärngen die Zahl 1000

1) In Berlin hatten unter Anderen neben fast allen Gymnasialdirektoren unterzeichnet: Richard Böckh, Ernst Curtius, Hermann Diels, Otto Gierke, Rud. v. Gneist,

überschritten. Zu der konstituierenden Sitzung, die am 15. Dezember im Römischen Hof zu Berlin unter der Leitung des Direktors des Wilhelmsgymnasiums Otto Kübler stattfand, hatten sich auch gar manche eingefunden, die ihren Wohnsitz nicht in Berlin hatten, sondern zu diesem Zweck hingereist oder Mitglieder der damals dort tagenden Schulkonferenz waren, so Fürstbischof Kopp, Freiherr v. Heeremann aus Münster, Geh. Sanitätsrat Graf und Fabrikbesitzer Dr. Frowein von Elberfeld, Geh. Rat Kruse von Danzig, der erklärte, daß er bisher keinem pädagogischen Verein beigetreten sei, aber den Beitritt zu dem jetzt zu gründenden als seine dringende Pflicht betrachte. Zu Vorstandsmitgliedern wurden auf Antrag des Geh. Rats Albrecht von Straßburg gewählt: Eduard Zeller, Wilhelm Schrader, Abraham Frowein, Otto Kübler und der Unterzeichnete, von denen alsbald folgende Herren kooptiert wurden: Rektor des Wilhelmsgymnasiums in München Dr. Arnold, Rektor des alten Gymnasiums in Nürnberg Dr. Autenrieth, Oberschulrat Dr. v. Bamberg in Gotha, Rektor des Gymnasiums in Ulm Dr. Bender, Professor am Luitpoldgymnasium in München Gerstenecker, Eduard Graf, Oskar Jäger, Hermann Kropatscheck, Stadtrat Dr. med. Lobstein in Heidelberg, Hermann Schiller, Martin Wohlrab, Theobald Ziegler.

Sowohl der Mitgliederbestand des Vorstandes wie der des gesamten Vereins hat natürlich während fünfzehn Jahren mancherlei Aenderungen erfahren. Durch den Tod sind uns die Vorstandsmitglieder Frowein, Autenrieth, Bender, Graf, Lobstein entrissen, aus anderen Gründen schieden Arnold, Gerstenecker, Ziegler aus, bei seiner Uebersiedelung nach Leipzig auch Schiller. Im Lauf der Jahre sind dagegen 24 hinzugekommen, so daß jetzt Preußen 12 angehören, Bayern 2, dem Königreich Sachsen 2, Württemberg 3, Baden 3, Hessen 1, Braunschweig 1, Sachsen-Coburg-Gotha 1, Hamburg 1, Elsaß-Lothringen 1, Oesterreich 4, der Schweiz 2.[1])

Oberkonsistorialrat Freiherr von der Goltz, Adolf Harnack, Otto Hirschfeld, Adolf Kirchhoff, Professor der Theologie Kleinert, Wirkl. Geheimrat G. v. Loeper, Geh. Medizinalrat Rose, Major z. D. Justus Scheibert, Erich Schmidt, Archidiakonus Professor Scholz, Heinrich v. Sybel, der Professor der romanischen Philologie und damalige Rektor der Berliner Universität Adolf Tobler, Heinrich v. Treitschke, Johannes Vahlen, der Anatom Wilhelm Waldeyer, der Professor der indischen Philologie Albrecht Weber, der Germanist Karl Weinhold, Generalmajor z. D. von der Wense, Generaldirektor der Königl. Bibliothek August Wilmanns, der Professor der englischen Philologie Julius Zupitza.

1) Alphabetisches Verzeichnis aller gegenwärtigen Vorstandsmitglieder: 1. Gymnasialdirektor Dr. Aly in Marburg i. H., 2. Geh Oberschulrat Gymnasialdirektor Dr. A. von Bamberg in Gotha, 3. Oberlehrer am Städtischen Gymnasium in Bonn Dr. Paul Brandt, 4. Oberlehrer am König-Wilhelms-Gymnasium in Magdeburg E. Brey, Schatzmeister des Vereins (Kaiserstr. 5), 5. Gymnasialrektor a. D. Univ.-Prof. Dr. Fritz Burckhardt-Brenner in Basel (Elisabethenstr. 30), 6. Direktor des Städtischen Gymnasiums und Realgymnasiums in Düsseldorf Dr. Paul Cauer, 7. Prof. Dr. Fritsch an der Gelehrtenschule des Johanneums in Hamburg, Schriftführer der Ortsgruppe Hamburg (Uhlenhorst, Zimmerstr. 9), 8. Prof. Dr. Gebhard am Wilhelms-Gymnasium in München (Kirchenstr. 3), 9. Dr. Wilhelm von Hartel Exz., k. k. Minister des Kultus und Unterrichts in Wien, 10. Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Hartwig, Dir. des Kaiser-Friedrich-Gymnasiums in Frankfurt a. M. (am Tiergarten 46), 11. Gymnasialprofessor Dr. A. Hilgard in Heidelberg (Plöck 73), 12. Gymnasialrektor Dr. Karl Hirzel in Ulm, 13. Geh. Reg.-Rat ord. Honorarprofessor an der Univ. Bonn Dr. Oskar Jäger, Vorsitzender (Beethovenstr. 8), 14. Reichs- und Landtagsabgeordneter Prof. Dr. H. Kropatscheck, Chefredakteur der Kreuzzeitung in Berlin (NW 23 Siegmundshof 16, Bureau: W 9 Köthenerstr. 2), 15. Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Otto Kübler, Schriftführer des Vereins, früher Dir. des Wilhelmsgymnasiums in Berlin, jetzt in Groß-Lichterfelde bei Berlin (Drakestraße 80), 16. Gymnasialrektor a. D. Oberstudienrat Dr. Max Lechner in Nürnberg, 17. Landesschulinspektor Dr. Josef Loos in Linz a. D., 18. Gymnasialdirektor Dr. Robert Lück in Steglitz bei Berlin (Klixstr. 2), 19. Gymnasialdirektor Dr. H. F. Müller in Blankenburg i. H., 20. Geh. Oberschulrat L. Nodnagel in Darmstadt, 21. Gymnasialprof. Dr. H. Planck in

Die Stelle des ersten Vorsitzenden hat von der Gründung des Vereins bis zum Juni 1892 Eduard Zeller bekleidet, von da bis zum Sommer 1901 Wilhelm Schrader. Beide sind wegen der hohen Verdienste, die sie sich um den Verein erworben, gebeten worden, weiterhin als Ehrenmitglieder dem Vorstand anzugehören. Als Schrader mit Hinweis auf sein hohes Lebensalter erklärte, die dem Präsidium zufallenden Aufgaben nicht mehr erfüllen zu können, trat für ihn bei der Straßburger Versammlung des Vereins der zweite Vorsitzende, Gustav Wendt, ein, und als dieser wegen seiner großen amtlichen Geschäftslast die Funktion des ersten Präsidenten zu übernehmen ablehnen mußte, war Oskar Jäger auf die Bitte der übrigen Vorstandsmitglieder bereit, an diese Stelle zu treten, eine Erklärung, die von der Versammlung mit freudigem Zuruf begrüßt wurde. Die ungemein schwierige Aufgabe des Schatzmeisters besorgte zuerst bis zum Frühjahr 1894 Dr. med. Lobstein, dann volle zehn Jahre Professor Hilgard; seit dem Beginn des Jahres 1904 liegt sie in den Händen des Oberlehrers Brey. Die Funktion des Schriftführers hat alle diese Zeit Geh. R. Kübler versehen, die des Redaktors der Zeitschrift (abgesehen von zweimaliger mehrmonatiger Vertretung durch Kollegen Kübler) der Unterzeichnete, seit 1901 in Verbindung mit Oskar Jäger.

Meine große Freude darüber, daß Jäger, sobald er durch sein Scheiden aus dem Schulamt mehr Muße gewonnen hatte, auch in dieser Weise für die Bestrebungen des Vereins eingetreten ist, gründet sich nicht bloß auf meine Uebereinstimmung mit ihm in allen wichtigeren Fragen der Organisation des höheren Unterrichtswesens und auf das hohe Ansehen des Kollegen in der pädagogischen Welt und bei der preußischen Staatsregierung, die ihn zu den drei Schulkonferenzen der Jahre 1873, 1890 und 1900 berief, sondern hat auch den Grund, daß jetzt (ein entschiedener Fortschritt) bei der Schriftleitung Norddeutschland und Süddeutschland vertreten sind. Und wenn der eine der Leiter aus dem klassischen Schulland Württemberg stammt und erst nach mehrjährigem Schuldienst in der Heimat von Preußen „annektiert" worden ist, der andere umgekehrt ein Preuße von Geburt und Erziehung, seit mehr als dreißig Jahren einem süddeutschen Staate angehört, so wird das ja wohl auch kein Schade sein, insofern beide durch Erfahrung geneigt sein werden, die Vorzüge des norddeutschen und die des süddeutschen Schulwesens anzuerkennen.

Der Mitgliederbestand hatte am 27. Dezember 1890 die Zahl 1679 erreicht, wovon 439 nicht dem Stand der Gymnasiallehrer angehörten; im Frühling 1891 waren es mehr als 2000, und bis auf die Jetztzeit ist diese Zahl immer überschritten gewesen, obgleich wir nicht wenige durch den Tod verloren haben, andere uns aus verschiedenen, z. T. sehr eigentümlichen Motiven verließen. Dafür aber kam Ersatz von anderen Seiten. Insbesondere hat uns die Gründung von Ortsgruppen neue Mitglieder zugeführt und wird dies wohl auch in Zukunft tun. Ostern 1902 waren es im Ganzen 2152, wovon 603 nicht in einem Schulamt standen, am 27. Dezember 1904 nach gütiger Mitteilung

---

Stuttgart (Johannesstr. 41), 22. Geh. Oberregierungsrat D. Dr. Wilhelm Schrader in Halle a. S., Ehrenmitglied, 23. Gymnasialrektor Dr. K. Seeliger in Zittau, 24. Fabrikant Johann Wilhelm Simons in Elberfeld, Vorsitzender des niederrheinischen Zweigverbandes (Sternstraße 9), 25. Direktor des Mariahilfer Staatsgymnasiums in Wien Dr. Victor Thumser (VI Corneliusgasse 7), 26. Geh. Hofrat o. Honorarprof. an der Univ. Heidelberg Dr. G. Uhlig (Gaisbergstr. 78), 27. Dir. des protestantischen Gymnasiums in Straßburg Dr. Ph. H. Veil, 28. Geh. Medizinalrat Prof. Dr. W. Waldeyer in Berlin (W Lutherstr. 35), 29. Geheimerat Gymnasialdirektor und Oberschulrat Dr. G. Wendt in Karlsruhe, 30. Gymnasialprofessor Dr. Hans Wirz in Zürich (Zeltweg 66), 31. Oberschulrat Gymnasialrektor Dr. M. Wohlrab in Dresden-Neustadt, 32. Gymnasialprof. Dr. K. Wotke in Wien (III Untere Viaduktgasse 43), 33. Geheimerat Dr. Ed. Zeller Exz., Ehrenmitglied, in Stuttgart (Reinsburgstr. 56).

unseres Kassiers 2197, darunter 1571 Lehrer an höheren Schulen, 133 Lehrer an Hochschulen, 324 aus anderen gelehrten, 108 aus sonstigen Berufen und 61 als Mitglieder behandelte Kollegien, Vereine und Bibliotheken; — aus ganz Deutschland 2137 und zwar aus Preußen 1161 (aus der Rheinprovinz 355, der Mark Brandenburg 212, aus Hessen-Nassau 166, der Provinz Sachsen 94, Hannover 67, Schlesien 62, Westfalen 51, Pommern 44, Westpreußen 35, Ostpreußen 31, Schleswig-Holstein 27, Posen 17), aus dem Königreich Sachsen 225, aus Bayern 154, Hamburg 146, Baden 145, Württemberg 72, Großherzogtum Hessen 60, Bremen 30, Braunschweig 27, Mecklenburg-Schwerin 20, Elsaß-Lothringen und Sachsen-Altenburg je 17, Sachsen-Weimar 16, Sachsen-Koburg-Gotha 10, Mecklenburg-Strelitz und Lübeck je 9, Oldenburg 8, Anhalt 4, Schwarzburg-Sondershausen 2, Sachsen-Meiningen und Waldeck und Schwarzburg-Rudolstadt und Reuß j. L. und Reuß ä. L. je 1, Schaumburg-Lippe und Lippe-Detmold 0; ferner aus außerdeutschen Ländern 60 und zwar aus Oesterreich-Ungarn 18, aus der Schweiz 15, aus Norwegen 10, aus Rußland und aus den Vereinigten Staaten N.A. je 4, aus Schweden 3, aus Holland und Belgien je 2, aus Griechenland und Dänemark je 1. Von Carl Winters Universitätsbuchhandlung werden außerdem gegenwärtig an Nichtmitglieder 168 Exemplare zu einem höheren Preis verschickt. Rechnet man nun die 61 an Kollegien, Vereine und Bibliotheken gelieferten Exemplare dreifach und zählt man noch die regelmäßig an verschiedene Behörden gesandten hinzu, so ergibt sich, daß die Zeitschrift gegenwärtig einen Leserkreis von ungefähr 2550 Personen hat.

Das Förderliche der Ortsgruppen liegt nicht bloß im allgemeinen in der Zuführung neuer Mitglieder, sondern speziell darin, daß die Nichtschulmänner sich dabei in höherem Maße als sonst beteiligen. Schon in einem Rundschreiben vom Frühling 1889 hatte ich mir erlaubt darauf hinzuweisen, wie ersprießlich es für die Wahrung der humanistischen Schulbildung und für die Herstellung einer besseren Fühlung zwischen Schulleuten und Laien sein würde, wenn an einzelnen Orten öfter Schulmänner und Nichtfachleute, die gleicherweise auf humanistischer Seite stünden, sich öfter zu mündlichen Erörterungen über Fragen der gymnasialen Unterweisung und Erziehung versammelten. Verwirklichung dieses Gedankens und mehr als dies ist jetzt durch Gründung der Frankfurter Ortsgruppe (1899), der Hamburger (1901) und des niederrheinischen Zweigverbandes des Gymnasialvereins (1902) erreicht worden. Mehr als dies, sage ich, weil in den Versammlungen der lokalen Verbände zugleich mehrfach Vorträge mit dem unseren Bestrebungen recht sehr entsprechenden Zweck gehalten worden sind, über Erscheinungen des Altertums zu belehren, die durch ihren Zusammenhang oder ihre Aehnlichkeit mit modernen und modernsten noch jetzt auch bei Laien lebhaftes Interesse beanspruchen dürfen. Manche von diesen Vorträgen sind dann auch vollständig in unserer Zeitschrift abgedruckt worden, so der von Oberlehrer Dr. Bölte in Frankfurt a. M. über das klassische Altertum und die höhere Schule (X. Jahrgang), der von Direktor Dr. Liermann ebenda über politische und sozialpolitische Vorbildung durch das klassische Altertum (XII) und der von Oberlehrer Dr. Wiesenthal in Barmen über Friedrich Nietzsche und die griechische Sophistik (XIV).

Der Stand dieser Verbände ist folgender. Der Frankfurter zählt 112 Mitglieder, worunter 78 (6 aus Hanau und Höchst) Schulmänner und 34 Nichtschulmänner sind; der Hamburger 148 (darunter auch Kollegen aus Altona und Wandsbeck), von denen 48 Schulmänner sind und 100 Nichtschulmänner! Der niederrheinische Verband hat 211 Mitglieder und darunter gleichfalls mehr, die dem schulmännischen Beruf nicht angehören, 114. Die Gesamtzahl verteilt sich hier auf 32 größere und kleinere Städte, von denen aber nur Barmen, Düsseldorf, Elberfeld und München-Gladbach mehr als 10 Mitglieder haben. Denn

während alle Mitglieder des Zweigverbandes zugleich Mitglieder des allgemeinen deutschen Gymnasialvereins sind, gehören doch keineswegs auch umgekehrt alle Mitglieder des allgemeinen Vereins dem Zweigverbande an. Vorsitzender der Frankfurter Ortsgruppe ist zur Zeit Oberlehrer Dr. Bölte (vorher waren es Direktor Hartwig, dann Direktor Baier, darauf Direktor Reinhardt); Vorstand der Hamburger Gruppe ist seit der Gründung der Oberlandesgerichtspräsident Dr. Martin; den niederrheinischen Verband leitet ebenso seit seinem Bestehen Fabrikant J. W. Simons in Elberfeld. Die Satzungen des Frankfurter Zweiges sind S. 93 des X. Jahrgangs dieser Zeitschrift zu lesen, die des Hamburger S. 94 des XII. Jahrgangs, die des niederrheinischen S. 99 des XIII. Jahrgangs. Sie stimmen in allem Wesentlichen überein, so in der Bestimmung, daß der Jahresbeitrag mindestens 3 Mk. beträgt, wovon 2 Mk. an den Hauptverein abzuliefern sind, der dafür jedem Mitglied das „Humanistische Gymnasium" liefert.

Ueber den Stand der Vereinsfinanzen findet sich jeweils eine Notiz in den Berichten über die Jahresversammlungen. Daraus geht hervor, daß wir auskommen trotz des niedrigen Jahresbeitrages und trotzdem die Jahrgänge statt der 128 ursprünglich in Aussicht gestellten Zahl der Seiten wiederholt 248, einmal sogar 260 Seiten umfaßten. Ja, es war möglich, 2800 Exemplare von den 111 Seiten, welche die Braunschweiger Erklärung, den begleitenden Bericht und die bis zum 1. Januar 1901 eingelaufenen Unterschriften enthalten, aus der Vereinskasse ohne außerordentliche Besteuerung herzustellen und zu versenden, eine Ausgabe von nahezu 2000 Mk. Freilich auch im minder günstigen Sinne des Wortes gilt das „Auskommen". Wenn Mommsen den jährlichen Mindestbeitrag auf 3 Mk. anzusetzen vorschlug, weil sonst nach Deckung der Druckkosten kaum etwas übrig bleiben werde, so hatte er ganz recht. Honorare für die uns freundlichst zugesandten Manuscripte zu zahlen sind wir nicht im Stande; wir müssen uns darauf beschränken, die gewünschte Anzahl von Sonderabdrücken zu liefern, und wir vertrauen, unsere Mitarbeiter, Mitstreiter werden auch in Zukunft damit und mit der Sicherheit, daß ihre Mitteilungen und Erörterungen in weitem Kreise vernommen werden, zufrieden sein.

Die Zeitschrift verfolgt seit ihrem Bestehen das Ziel der Wahrung und Vervollkommnung unserer humanistischen Schulbildung, um das Wesentlichste anzuführen, durch wortgetreue oder auszügliche Referate über die Verhandlungen unserer allgemeinen und Gruppen-Versammlungen, sowie über das, was unsere Bestrebungen Berührendes in anderen Versammlungen, in Konferenzen und Landtagssitzungen des In- und Auslandes verhandelt worden ist, — durch den Abdruck von das Gymnasium betreffenden Erlassen und öffentlichen Erklärungen, — durch Beiträge zur Kenntnis des gegenwärtigen und des früheren Standes von Unterricht und Erziehung in den inländischen und ausländischen gymnasialen Anstalten, — durch Behandlung aller wichtigeren aktuellen Streitfragen auf diesem Gebiet, — durch Aufsätze und literarische Anzeigen, die den Unterricht in den gymnasialen Lehrgegenständen zu fördern geeignet scheinen, — endlich durch Mitteilungen und Erörterungen über Fragen, die den Stand und die Ausbildung der Gymnasiallehrer betreffen. Wenn dadurch in erster Linie der Zweck der Verständigung zwischen den Vereinsmitgliedern erreicht werden sollte und, irren wir nicht, auch zu einem guten Teil erreicht worden ist, so mußte uns zugleich daran gelegen sein, daß Männer, welche außerhalb des Vereins stehen, daß insonderheit Mitglieder höherer Unterrichtsbehörden ihr Interesse unseren Anschauungen und Bestrebungen zuwendeten. Und daß auch dies vielfach geglückt ist, müssen wir nach mancher die Grenze eines höflichen Dankes überschreitenden Zuschrift annehmen, wie uns z. B. durch ein Schreiben des preußischen Kultusministers mit Bezug auf das II. Heft des Jahrg. 1896 gesagt wurde: das-

selbe enthalte von Anfang bis zu Ende eine Fülle anregender und wichtiger Mitteilungen, die für die preußische Unterrichtsverwaltung gerade jetzt ein lebhaftes Interesse und Anlaß zu sorgfältiger Erwägung böten.

Daß aber auch Ausstellungen an dem Inhalt des „Humanistischen Gymnasiums" gemacht sind, ist uns keineswegs unbekannt. Zu wenig Aufsätze, die für Nichtschulmänner Interesse hätten, seien zu finden. Das war richtig, der Mangel ist aber schon in den letzten Jahren besonders durch wörtlichen Abdruck von Vorträgen, die vor Ortsgruppen gehalten sind, abgestellt und wird dies in Zukunft hoffentlich noch mehr werden. Daß umgekehrt des Schultechnischen zu viel sei, möchte ich dagegen bestreiten, da bei den Wandlungen, die der Lehrplan des Gymnasiums besonders in Preußen erfahren hat, Erwägungen, wie nun der Betrieb des Unterrichts zu gestalten sei, nicht bloß dringendes Bedürfnis der Lehrenden sind, sondern auch auf das Interesse von Nichtfachmännern rechnen dürfen. Und durchaus ungerechtfertigt ist das häufige Klagen von Verlegern und Autoren über Ausbleiben einer Rezension, da unsere Zeitschrift kein eigentliches Rezensionsblatt ist, sondern nur die Bücher zu berücksichtigen hat, welche sich mit unseren besonderen Zwecken irgendwie berühren.

Auch daß die Polemik in einzelnen Aufsätzen und Rezensionen doch wohl etwas zu scharf sei, ist gesagt. Doch hierüber sind die Ansichten sehr verschieden. Nicht nur Kollege Hirzel hat mehrere Zuschriften mit lebhaften Zustimmungserklärungen wegen seines Artikels in Heft III des vorigen Jahrgangs über „den Schulkampf in Württemberg" erhalten (siehe Doppelheft IV/V S. 203), sondern auch scharfe Artikel Anderer haben ähnliche Folgen gehabt. Wir meinen, wenn einer unserer Gegner, wie das einige von ihnen öfter fertiggebracht haben und bringen werden, in Phrasendrechselung und Unlogik Ungeheuerliches leistet, so ist es nicht bloß schwer, die Heiterkeit zurückzuhalten und höflich zu bleiben, sondern es schadet auch der Sache. Denn wir schreiben doch in unserem Verteidigungskampf nicht bloß für völlig Gleichgesinnte, denen gegenüber es ja genügen würde, derartige Aeußerungen einfach abzudrucken, sondern auch für die Schwankenden; und diese durch sanftes Verfahren zu dem Irrtum zu verleiten, als ob eine vollkommen törichte gegnerische Meinungsäußerung doch nicht ganz dumm sei, als ob in ihr doch ein Körnchen oder gar ein Korn Wahrheit stecke, das wäre ein entschiedener Fehler. So bitten wir denn höflichst unsere zur Höflichkeit in allen Fällen geneigten Freunde, es uns nicht übel zu nehmen, wenn auch fernerhin in der Zeitschrift hier und da solche offensive Defensive geübt werden sollte.

Was aber speziell die Polemik gegen die Reformgestaltung des Gymnasiums anbetrifft, bei der ich ja wohl am meisten beteiligt bin, so kann ich behaupten, daß sie stets von mir mit vollster Anerkennung der Tendenz wie der Erfolge des führenden Mannes auf diesem Gebiet, des früheren Leiters des Goethegymnasiums, geübt worden ist; und von seiner Tendenz zu reden glaube ich wohlbefähigt zu sein, da ich mit ihm die Frage zu einer Zeit besprochen habe, wo das Reformgymnasium noch ein Embryo war. Ich möchte mir ferner, was den klassischen Unterricht betrifft, erlauben daran zu erinnern, daß ich in der Besprechung von Reinhardts Straßburger Vortrag (XIII. Jahrg. S. 105) aus eigenster, jahrelanger Erfahrung mit einer dem Reformgymnasium ähnlichen Organisation anerkannt und mit Tatsachen belegt habe, wie sich unter Umständen die Leistungen der obersten Klasse einer solchen Schule speziell im Griechischen mit den in Normalgymnasien erreichten messen können; ja daß ich in der Besprechung meiner im Goethegymnasium gemachten Beobachtungen (IX S. 27) für einen gewissen Fall es als wohl denkbar bezeichnet habe, daß einmal die Leistungen eines Reformgymnasiums im altsprachlichen Unterricht die eines Normalgymnasiums übertreffen, nämlich

falls man an Anstalten der letzteren Art von der für grammatische Solidität der Interpretation vernichtend schädlichen Zurückdrängung der sprachlichen Uebungen in den oberen Klassen, wie sie jetzt an einem großen Teil der Gymnasien mit neunjährigem Lateinunterricht stattfinde, nicht zu dem richtigen, durch die Aufgabe des humanistischen Gymnasiums gebotenen Betrieb zurückkehre, und falls andrerseits die Reformschulen, bei denen der spätere Beginn des klassischen Unterrichts die Beibehaltung solcher Uebungen auch noch auf der obersten Stufe besonders dringend verlange, sich nicht etwa gleichfalls auf die falsche Bahn begäben. Das, wogegen ich mich nach Erfahrungen und Erwägungen, besonders nach den überaus belehrenden Erfahrungen, die man in mehreren fremden Ländern gemacht hat, zu kämpfen verpflichtet fühle, so lange mir zu kämpfen vergönnt ist, das ist eine Organisation des höheren Unterrichts, wonach die Reformgestalt des Gymnasiums nicht etwas hier und da aus besonderen Gründen Zugelassenes, sondern das Regelmäßige wäre. Denn die Gründe, die ich gegen solche Organisation in meiner Schrift über die Einheitsschule und in den Artikeln über Reformgymnasien und Normalgymnasien (Jahrg. IX S. 1 ff. 79 ff. 183 f.) geltend gemacht habe, sind durch keine Gegenargumentationen entkräftet und durch die Ausführungen von Paul Cauer, Carl Michaelis u. A. noch verstärkt worden, auch und fast noch mehr durch das Protokoll der Kasseler Reformschul-Konferenz, über deren Ergebnisse ich mich Jahrg. XIV S. 187 ff. ausgesprochen habe.[1]) Immer deutlicher ist besonders der Schaden hervorgetreten, der durch die Aenderung in der Disposition des klassischen Unterrichts anderen Lehrgegenständen erwächst, weil dadurch der wesentlich fördernde Einfluß entschiedene Einbuße erleidet, den der lateinische und der griechische Unterricht auf den Betrieb der meisten anderen wissenschaftlichen Fächer des Gymnasiums üben können und sollen, und weil die erziehende Kraft mancher Unterrichtsobjekte, die erst in den Sekunden und Primen zu voller, segensreicher Wirkung gelangen können, durch die Vermehrung der altklassischen Stunden auf den obersten Stufen und durch das stärkere Inanspruchnehmen der Schüler für diesen Unterricht erheblich beeinträchtigt wird. Immer klarer ist ferner die unabwendbare Gefahr geworden, die dem klassischen Unterricht von seiner Reformgestaltung droht, wenn diese verallgemeinert wird, weil dann zweifellos weitere Verkürzungen desselben stattfinden würden gemäß der Tendenz der meisten Reformer, deren Wünschen der Frankfurter Lehrplan als „allzu philologisch“ keineswegs voll entspricht,[2]) und gemäß dem, was von

---

1) In jüngster Zeit ist besonders gern von Verteidigern der Reform auf ähnliche Ansichten und Vorschläge bedeutender Pädagogen früherer Zeit verwiesen worden. Sollte, wenn diese nicht zur Durchführung gekommen sind, obgleich jene Männer so bedeutend und angesehen waren, dies nicht ein Argument gegen die Reform sein? Man vergleiche doch auch, wie sich einige ebenfalls recht bedeutende Pädagogen, zum Teil auf Grund von bestimmten sehr ungünstigen Erfahrungen, auf der Heidelberger Versammlung mittelrheinischer Gymnasiallehrer 1875 gegen den lateinlosen Unterbau ausgesprochen haben. Man findet dies unten auf S. 14 in der Anmerkung.

2) Vor zwei Jahren wurde ich durch eine Aeußerung des Hauptvertreters der Reformschulorganisation im preußischen Abgeordnetenhaus zu der Bemerkung (XIII S. 107) veranlaßt, daß danach dem Reformverein der Frankfurter Lehrplan offenbar nur als Sprungbrett zur Erreichung einer noch wesentlich weitergehenden Zurückdrängung des altsprachlichen Unterrichts erscheine. Jetzt haben wir einen neuen Beleg dafür erhalten, daß von reformerischer Seite das Reformgymnasium nur als ein Uebergangsstadium angeschaut wird. Dr. Rhenius, Direktor einer Landwirtschaftsschule mit Gymnasialklassen, schreibt in dem „der deutschen Jugend und ihrem Kaiser gewidmeten Weckruf an das Volk der Denker“ (das also bisher geschlafen hat) mit dem Haupttitel „Wo bleibt die Schulreform?“ S. 83: „Der Grundsatz, eine Aenderung nicht plötzlich, sondern allmählich eintreten zu lassen, ist im allgemeinen ohne Zweifel richtig. Wenn aber etwas als unheilvoll erkannt ist, so empfiehlt es sich doch, sich ein wenig zu beeilen mit der gründlichen Abschaffung, wenn man die Macht dazu hat. Hat man diese nicht, so wird die Frage allerdings zu einer Frage politischer Klugheit. Da kann es unter Umständen auch klug sein, das Endziel anfänglich zu verschleiern und zu verleugnen. Der

Stundenvermehrung für andere, jetzt in den oberen Klassen des Reformgymnasiums verkürzte Lehrgegenstände gefordert werden würde. In der Tat nur, wenn die nach dem Reinhardtschen Plan organisierten Anstalten Ausnahmen bleiben und es für die Verfechter des klassischen Unterrichts an denselben möglich ist, sich auf das Mehr von lateinischen und griechischen Lektionen, das die Normalgymnasien haben, zu berufen, ist der Weiterbestand des Lehrplans des Goethegymnasiums und der gleichgestalteten gesichert.[1])

In einem Fall hat der Verein weitere Kreise veranlaßt, über Fragen der Unterrichtsorganisation ein Urteil abzugeben, indem er die seinen Braunschweiger Beschlüssen Beistimmenden aufforderte, ihre Ansicht durch Unterzeichnung kundzugeben, was von Ende Juni bis Weihnachten 1900 13,988 und bis Mitte Februar 1901, wo die Unterschriftenliste geschlossen wurde, weitere 1717 taten. Der Inhalt der beiden ersten Sätze des zweiten Beschlusses: „das Gymnasium hat nicht das Recht, sondern die Pflicht, für akademische Studien die allgemeine Vorbildung zu geben, und ist mit Rücksicht auf diesen Zielpunkt organisiert. Sollte diese Aufgabe der Oberrealschule und dem Realgymnasium bei der jetzigen Organisation dieser Anstalten gleichfalls übertragen werden, so ist vom Standpunkt des Gymnasialvereins gegen die Einräumung der entsprechenden Rechte kein Einspruch zu erheben," — der Inhalt dieser Sätze war schon Gegenstand brieflichen Meinungsaustausches zwischen Mitgliedern des Vereinsvorstandes gewesen, bevor man sich in Braunschweig besprach, und ich möchte mir erlauben, was ich damals als meine Ansicht ausgesprochen, hier zu wiederholen. Ein Gymnasiallehrer, vor die Frage gestellt, ob er für die Abiturienten des Gymnasiums Privilegien verlange, müsse antworten: Nein! und unleugbar sei auch mehr als ein Vorteil für die Gymnasien mit der Erteilung der gleichen Rechte an die Abiturienten der anderen höheren Schulgattungen verbunden, erstens der, daß viele, die jetzt gegen die eigene oder die Neigung der Eltern oder inviti invitis parentibus im Gymnasium säßen, diesem künftig fern bleiben würden (nur dürfe man sich nicht einbilden, daß dies immer Minderbegabte und die dem Gymnasium Verbleibenden stets ausreichend Begabte sein würden), ferner die Vorteile, daß die Kritik der Unzufriedenen, die sich jetzt fast ausschließlich gegen die Gymnasien richte, dann sich ziemlich bald auf die drei höheren Schulgattungen verteilen und daß das törichte agitatorische Gerede vom Monopol ein Ende haben werde. Wenn man aber meine, daß nach Proklamierung der Gleichberechtigung aller neunjährigen Schulen 1. sich der „Schulfriede" einstellen, 2. sich die Erhaltung

---

Schritt vom Gymnasium zum Reformgymnasium ist immerhin ein anerkennenswerter Fortschritt zur Gesundung. Sexta bis Quarta sind erlöst vom Latein, das durch das weit unschuldigere Französisch ersetzt ist. Und dieses hat nur noch 6 wöchentliche Stunden. In Tertia erscheint freilich der hinkende Bote mit 10 Wochenstunden Latein, und in Sekunda regnet es gar allwöchentlich 16 Stunden Latein und Griechisch, während allen übrigen Fächern nur 14 Stunden gegeben werden. Wenn einmal der Grundsatz des «immer langsam voran» gelten soll, so erscheint der eingeschlagene Weg des Hinausmanövrierens der toten Sprachen als der verhältnismäßig zweckmäßigste. Das nächste Ziel muß dann sein, die Bahn bis zur Einjährigenprüfung, also bis Untersekunda einschließlich, freizumachen von Latein und Griechisch."

1) Die Meinung, daß das preußische Kultusministerium geneigt sei, den Unterbau in dem seiner Regierung unterstellten Lande allgemein durchzuführen, teile ich nicht, vermag dies auch aus der Berufung mehrerer die Reformgymnasien und Reformrealgymnasien verteidigender Männer in Stellen der Schulverwaltung nicht zu schließen, auch aus Reinhardts Berufung nicht, bei dem ich mich nicht bloß an seine in der Junikonferenz gegen eine Verallgemeinerung der Reformschulorganisation getane Aeußerung halte, sondern von dem ich auch glaube, er wird sich der Einsicht nicht verschließen, daß diese Verallgemeinerung der Tod des von ihm verfochtenen ausgeprägt klassisch-philologischen Charakters des Unterrichts in den mittleren und oberen Klassen der Reformgymnasien sein würde.

und Ausgestaltung der Eigenart des Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Oberrealschule ungleich leichter machen werde, so könne ich diese Hoffnung nicht teilen, wie billig und rationell es auch offenbar wäre, wenn die Einführung jener Gleichberechtigung diese Konsequenzen hätte. Ja, ich erlaubte mir zu prophezeien: nachdem die drei höheren Schulgattungen Konkurrenten nach dem Ziel, zu akademischen Studien vorzubereiten, geworden seien, werde der Kampf gegen das Gymnasium erst recht losgehen und würden die, welche die Verschiedenheit der drei Gattungen aufrechtzuerhalten und auszubilden strebten, damit wahrscheinlich mehr Mühe haben. Mit der ersten Prophezeiung habe ich leider zweifellos Recht behalten; ich fürchte, es wird mir mit der zweiten ebenso gehen, und es wird viel Anstrengung kosten, die Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des Gymnasiums aus dem Wunschbereich der Theorie in die Wirklichkeit der Praxis überzuführen. Jedenfalls sind deutliche Ansätze zu gegenseitiger, die Eigenart der Gattungen stark beeinträchtigender Assimilation zwischen Oberrealschule und Gymnasium aufgetreten, entsprechend dem, wie sich auf geschäftlichem Gebiete Konkurrenten einander in Einrichtung und Betrieb zu nähern pflegen.[1])

Ob in Voraussicht hiervon manche Gymnasiallehrer die zwei Braunschweiger Resolutionen garnicht, andere mit Beschränkung ihrer Zustimmung auf die erste (die Reformgymnasien betreffende) unterschrieben haben, weiß ich nicht.[2]) Mir aber liegt durchaus fern, die berührten bedauerlichen Erscheinungen auf Rechnung der Braunschweiger Erklärung zu setzen und das Gute, das sie gebracht hat, zu verkennen. Das erstere kann ich schon deshalb nicht, weil ich nicht glaube, daß der bekannte Beschluß der Berliner Junikonferenz bezüglich der Berechtigungsfrage unterblieben und der dahin zielende Passus in die Kabinetsordre vom 26. November 1900 nicht hineingekommen wäre, wenn die in Braunschweig Versammelten die betreffende Resolution **nicht** gefaßt hätten.[3]) Das Gute aber, was die Braunschweiger Beschlüsse gebracht haben, ist ein zwiefaches.

Die zweite Resolution endet mit den Worten: „An der Ueberzeugung des Vereins von der besonderen Mission des Gymnasiums und speziell des **griechischen Unterrichts** für das nationale Bildungsleben wird dadurch [d. h. durch die Art, wie der Verein über die Gleichberechtigung der Oberrealschul- und der Realgymnasial-Abiturienten urteilt] nichts geändert." Die erste Resolution schließt: „Der Verein wünscht, daß das Gymnasium in seiner Eigenart von unten bis oben erhalten bleibe, insbesondere auch, daß das Zeitmaß und der Lehrplan des griechischen Unterrichts als eines Pflichtfaches nicht geändert werde." Die Kardinalfrage des Reformstreites — denn das ist für das Gymnasium zweifellos die, in welcher Ausdehnung das Griechische an ihm gelehrt werden und ob es für alle Schüler obligatorisch sein oder ob man den großen Rückschritt zum fakultativen Griechisch machen solle — diese Kardinalfrage wird hier mit Recht in streng konservativem Sinne beantwortet; und daß dies nicht ohne Bedeutung für die Junikonferenz war, ergibt sich aus dem Gang ihrer Verhandlungen über den Anfang

1) **Reinhardt** bemerkte auf der Junikonferenz (S. 65 des Protokolls der Verhandlungen): „Es ist ein Zug, der in allen Dingen sich beobachten läßt: gleiche Berechtigungen führen mit der Zeit zur Annäherung. Das wird wohl auch hier nicht ausbleiben." Ich habe diese Ansicht bereits 1894 (Jahrg. V Heft 4 S. 178 fg.) ausgesprochen und begründet und die daraus sich ergebende: Will man Schularten auf die Dauer in ihrem Lehrplan stark differenzieren, so muß man ihnen klar gesonderte Ziele setzen.

2) Angaben über die Zahl der unterzeichneten Gymnasiallehrer stehen in dem Vorwort zur Hauptliste der Unterschriften S. IX und in dieser Zeitschrift Jahrgang XII S. 87 und 209. Die Namen aller der Unterzeichner, die nur der ersten Resolution zuzustimmen erklärten, sind in der Haupt- und der Nachtragsliste mit einem Sternchen versehen.

3) Jägers Verlesung von dem zweiten Braunschweiger Beschluß wurde auf der Berliner Konferenz mit wiederholten Bravo begleitet. Der Harnacksche Antrag aber, dem die Konferenzmitglieder mit Ausnahme von Mommsen, Diels und Dilthey zustimmten, war schon vorher gestellt.

des griechischen Unterrichts und über die Möglichkeit, an seiner Stelle das Englische wahlweise zuzulassen, so schon aus einem Passus in den Bemerkungen, mit denen Geheimrat Köpke die Debatte einleitete. Noch mehr Bedeutung aber hat das Eintreten der in Braunschweig Versammelten für unverkürzten und obligatorischen Unterricht im Griechischen dadurch erhalten, daß ihre Zustimmung zu diesem Vorgehen nicht bloß Gymnasiallehrer, sondern Tausende aus allen Kreisen der Gebildeten und aus allen Teilen Deutschlands erklärt und damit einen wesentlichen Beitrag zur Beurteilung des Geschwätzes über Unfruchtbarkeit und Unbeliebtheit des griechischen Unterricht gegeben haben.[1])

Die in so weitem Umfang erfolgte Kundgebung des Widerspruchs „gegen Verallgemeinerung des Lehrplans des sogenannten Reformgymnasiums und gegen die Einführung des gemeinsamen lateinlosen Unterbaus für die neunklassigen höheren Schulen" ist das zweite Gute, was wir der Braunschweiger Erklärung verdanken. In der Tat war es gegenüber den großen Worten, die fortwährend von Unterbaufanatikern im Munde geführt wurden, ganz erwünscht, daß einmal eine so große Zahl von Mitgliedern der verschiedensten höheren Stände nach der Erfahrung, die sie selbst auf der Schulbank oder an ihren Kindern oder in beiderlei Weise gemacht hatten, ihr Festhalten an dem Normalgymnasium bezeugten.

Im Anschluß an das von unserem Verein Gesagte scheint es uns am Platz auch die Reihe unserer Bundesgenossen ins Auge zu fassen, und vor allem ist da der drei Verbände zu gedenken, an deren Versammlungen wir je einmal (1893 in Dresden, 1894 im Bamberg, 1898 in Stuttgart) unsere Jahreszusammenkunft angeschlossen haben. Der bayerische, der sächsische und der württembergische Gymnasiallehrerverein — die ihrem Namen entsprechend nur Kollegen an Gymnasien zu Mitgliedern haben, wogegen meines Wissens in allen anderen deutschen Staaten die Oberlehrerverbände aus Gymnasial- und Realschulkollegen zusammengesetzt sind — diese drei Vereine haben in zwiefacher Hinsicht eine durch eifrige und großenteils erfolgreiche Bestrebungen ausgezeichnete Geschichte, die bei dem bayerischen am 20. Dezember 1863, bei dem württembergischen am 10. Mai 1890, bei dem sächsischen am 28. Juni 1890 beginnt. Erstens ist durch die Versammlungen dieser Verbände die Lösung der Standesfragen wesentlich gefördert (worüber, was Bayern betrifft, man die treffliche Darstellung von Prof. Eugen Brand „Die Entwicklung des Gymnasiallehrerstandes in Bayern von 1773—1904" vergleichen möge); zweitens haben ihre Beratungen nicht wenig dazu beigetragen, daß Organisation und Betrieb des Unterrichts an den Gymnasien in ihrer Entwicklung den Weg besonnenen Fortschritts gegangen sind. Deshalb habe ich unseren Lesern fast regelmäßig Kenntnis von den Verhandlungen dieser drei Vereine gegeben. Die Fälle, wo ich das tun konnte, weil ich mich als freundlich eingeladener Gast selbst in der Versammlung befand, sind mir abgesehen von anderem wegen des ungebrochenen Mutes in bester Erinnerung, mit dem die Fahne der humanistischen Schulbildung hochgehalten wurde, — und auch wegen des guten Humors, der in diesen Zusammenkünften stets sein Recht behauptet hat und von dem gleichfalls hier und

1) Wie weit die verschiedenen Stände bei den in der Hauptliste enthaltenen Unterschriften beteiligt sind, ist in dem Vorwort zu dieser S. IX—XII gesagt. Wenn von Universitätslehrern eine geringere Anzahl unterschrieb als bei der „Heidelberger Erklärung", so hatte dies offenbar (zum Teil wurde es ausdrücklich gesagt) den Grund, daß viele von ihnen in der Gleichberechtigungsfrage nicht mit der Braunschweiger Erklärung übereinstimmten, was auch Jäger schon in Braunschweig als wahrscheinlich ins Auge gefaßt hatte. Einer der hervorragendsten akademischen Lehrer Deutschlands trat sogar wegen dieser Meinungsverschiedenheit aus dem Gymnasialverein aus.

da Proben mitzuteilen mir nicht unangebracht schien.[1]) Eine sehr ansehnliche Zahl der Mitglieder vom bayerischen und vom sächsischen Verein, eine geringere vom württembergischen, gehört zugleich dem unserigen an.

Von ähnlicher Bedeutung ist für das Land der Eidgenossen der schweizerische Gymnasiallehrerverein, der im Oktober 1860 seine erste Jahresversammlung gehalten hat und zu seinen Mitgliedern (die jetzt außerschweizerischen eingeschlossen, zu denen ich mich auch rechnen darf) gegenwärtig 374 Lehrer an ganz- oder halbgymnasialen Schulen oder an Hochschulen zählt, auch nicht wenige aus der französischen Schweiz. Freilich die Standesfragen lassen sich hier nicht in der Weise fördern, wie das durch die drei obengenannten, auf je einen Staat beschränkten Vereine geschieht. Indes Gestaltung und Methode des Gymnasialunterrichts sind durch die Jahreszusammenkünfte der schweizerischen Gymnasiallehrer erheblich vervollkommnet worden: haben doch die Ergebnisse der Beratungen dieser Sachverständigen vielfach Einfluß auch auf die kantonalen Unterrichtsbehörden geübt. Wie aber hier allezeit speziell für Bestand und Hebung des klassischen Unterrichts gekämpft worden ist, das zeigen die Jahreshefte des Verbandes, deren erstes 1869 erschienen ist.[2])

Keineswegs zu übersehen sind auch die Klassisch-philologischen Vereine von Studierenden an verschiedenen deutschen Universitäten, von denen zehn im Mitgliederverzeichnis des Gymnasialvereins stehen. Denn auf der Tüchtigkeit und der Gesinnung des philologischen Nachwuchses beruht sicherlich überhaupt in erster Linie die Zukunft der humanistischen Schulen. Persönliche Kunde haben wir von zweien dieser Verbände, dem Bonner und dem Heidelberger, und von beiden den Eindruck, daß sie ganz wesentlich unsere Bestrebungen zu fördern geeignet sind.[3])

Unter den Vereinen, die aus akademisch gebildeten Lehrern verschiedener Schulgattungen zusammengesetzt sind, ist, wenn wir nicht irren, unser treuester Bundesgenosse der V. rheinischer Schulmänner, über dessen Osterdienstversammlungen wir daher bald kürzere, bald ausführliche Referate gebracht haben, einen der letzteren Art über die 40ste vom J. 1903, wo über den englischen Unterricht am Gymnasium und über Cicero auf dem Gymnasium verhandelt wurde. Besonders erfreulich ist in diesen Zusammenkünften immer die rege Beteiligung der Männer aus der Provinzialschulbehörde und ihr gutes Einvernehmen mit den Versammelten gewesen.

Von den Zusammenkünften, denen nicht eine eigentliche Vereinsbildung zu Grunde liegt, haben uns die wirksamste Unterstützung zweifellos die Versammlungen deutscher Philologen und Schulmänner geleistet. Von denen, an welchen teilzunehmen mir vergönnt war, habe ich und hat wohl jeder Gleichgesinnte den Eindruck gehabt, daß von ihnen eine tiefgehende Begeisterung für die klassischen Studien und ihre Verwendung im Unterricht ausgegangen ist: mancher, der vielleicht an der Unvergänglichkeit dieser Kulturarbeit zweifelnd in die Versammlung gekommen, wird sie, denke ich, mit erneuter Gewißheit verlassen haben.[4])

1) Genaue Berichte über das, was in diesen Zusammenkünften geredet und getan, finden sich immer teils in den „Blättern für das Gymnasialschulwesen, herausgegeben vom bayerischen Gymnasialverein“, teils in besonderen Heften, die der Vorstand des sächsischen Vereins herausgibt, teils in den „Südwestdeutschen Schulblättern“, wo wenigstens seit 1895 das Protokoll der Verhandlungen des württembergischen Vereins veröffentlicht wird.

2) Mitteilungen aus den Versammlungen der Jahre 1902 und 1903 stehen in unserer Zeitschrift Jahrg. XIII S. 218 und XV S. 200.

3) Ein unverächtliches Specimen gelehrter Heiterkeit aus dem Bonner Verein ist im VII. Jahrg. S. 77—84 abgedruckt.

4) Anmerkungsweise sei es gestattet, auch eines vor 24 Jahren Entschlafenen zu gedenken, der aber hoffentlich noch einmal zum Leben erweckt werden kann, des losen Ver-

Große Förderung unserer Sache erwarten wir auch von der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums, die sich gegen Ende des vorigen Jahres in Berlin gebildet hat und über die in einem späteren Artikel des vorliegenden Heftes ausführlich berichtet ist. Daß etwas in dieser Richtung geplant werde, war mir seit einem Jahr bekannt. Man hatte, wie in der unserem Bericht einverleibten Ansprache des Hn. Direktor Lück zu lesen ist,

bandes, durch den miteinander eine ziemlich große Anzahl von mittelrheinischen Gymnasiallehrern verknüpft war, die zwanzig Jahre lang, gewöhnlich am Pfingstdienstag, an einem Ort der Bergstraße oder in Darmstadt, Mainz, Speyer, Straßburg, 1875 und 1879 in Heidelberg zusammengekommen sind und deren Verhandlungen meist gymnasialpädagogischen Fragen und altphilologischen Themen gewidmet waren. Wer der ersten Heidelberger Zusammenkunft beigewohnt (bei der auch manche zugegen waren, die man nur mit Mühe zu den Mittelrheinischen rechnen konnte, Eckstein von Leipzig, der alte Karl Schmid von Stuttgart, die Provinzialschulräte Stauder und Höpfner von Coblenz), der erinnert sich wohl noch mit Vergnügen des glänzenden Vortrags von Köchly über Bewaffnung und Elementartaktik der cäsarischen Legion und der lebhaften und doch schließlich meist mit einstimmiger Annahme endenden Debatten über die Thesen des allzufrüh der Schule und der Wissenschaft entrissenen, damals am Städtischen Gymnasium in Frankfurt a. M. tätigen Genthe, von denen ich mir erlaube, folgende, die nach dreißig Jahren noch aktuelles Interesse haben, hier mitzuteilen:

3. Wirkliche Einführung in das römische Altertum und genügendes Verständnis der schwierigeren lateinischen Schulschriftsteller (Virgil und Livius eingeschlossen) können ohne Kenntnis von griechischer Sprache und Literatur nicht erreicht werden. — 4. Wenn in einem Gymnasium in Folge von Bifurkation oder aus anderem Grunde ein Teil der Schüler vom Griechischen dispensiert ist, so werden hierdurch der lateinische, der deutsche und der geschichtliche Unterricht schwer geschädigt. — 5. Der Vorschlag, den fremdsprachlichen Unterricht im Gymnasium mit dem Französischen zu beginnen und das Lateinische erst in einer mittleren Klasse folgen zu lassen, ist zurückzuweisen. — 6. Im Interesse größerer Vertrautheit mit dem Altertum, besserer Einsicht in die Grundlagen unserer Bildung, der Weckung und Stärkung idealen Sinnes erscheint ein starkes Betonen des griechischen Unterrichts am Gymnasium im allgemeinen geboten. Insbesondere wäre eine Vermehrung der griechischen Stunden auch an preußischen Gymnasien [die damals wöchentlich 42 hatten] wünschenswert.

Aus der Diskussion interessiert wohl jetzt noch, daß der Latinist Eckstein es mit Bezug auf die letzte These als seinen entschiedenen Wunsch erklärte, den griechischen Unterricht in den oberen Klassen dem lateinischen an Stundenzahl wenigstens gleichgestellt zu sehen, und daß er für den milderen Konjunktiv „wäre" am Schluß den Indikativ beantragte. Ferner, was bezüglich der fünften These von verschiedenen Seiten erklärt wurde. A. Baumeister (damals noch Ministerialrat in Straßburg): „Wir haben im Reichslande mit dem Versuch, den fremdsprachigen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen (wie es politische Gründe zu erheischen schienen), keine Erfolge erzielt, und ich möchte vor Wiederholung dieses Experiments dringend warnen. Eine gewisse äußere Mundfertigkeit im Französischen ist das einzige, was erzielt wird; sonst leisteten Schüler, die das Französische nach dem Lateinischen beginnen, mit dem 13. Jahr durchaus dasselbe. Und der Erlernung des Lateinischen ist die vorhererworbene Kenntnis des Französischen eher nachteilig als förderlich." — Eckstein: „Der Ostendorfsche Vorschlag ist nicht neu: schon im Jahr 1848 haben sich die Schleswig-Holsteiner und Onno Klopp für einen derartigen Plan verwendet. Und in Sachsen existiert seit manchem Jahr eine so organisierte Anstalt, das sogenannte Gesamtgymnasium in Leipzig, bezüglich dessen ich mitteilen kann, daß es Primaner entläßt, die meist nur für Obersekunda, höchstens für Unterprima reif sind." — K. Schmid: „Ich bestätige, daß der Vorschlag Ostendorfs nichts neues ist: schon in den vierziger Jahren wurde er in Schwaben, aber mit schlechtem Erfolg gemacht. Ich sehe im lateinischen Unterricht einen Gegenstand, der wegen seines hohen propädeutischen Wertes für die übrigen Fächer zur Grundlage des Unterrichts gemacht werden muß." — Goetz, Rektor der höheren Bürgerschule in Neuwied (der Anstalt, aus der sich 1877 das dortige Gymnasium entwickelte): „Ich habe an meiner Anstalt das Lateinische fakultativ gemacht; da hat mir die Erfahrung gezeigt, daß die Schüler, die mit dem Latein begonnen hatten, den anderen entschieden voran waren." — Köchly: „Ich bin ebenfalls gegen den Ostendorfschen Vorschlag. Meine Gründe sind die schon angeführten, und ich würde über die Frage nicht das Wort ergreifen, wenn ich dazu nicht durch den Umstand veranlaßt würde, daß der von mir im Jahre 1849 entworfene Plan eines Mustergymnasiums mit dem Ostendorfschen Aehnlichkeit zu haben scheinen könnte. Es war meine Idee, die Schule auf einem gemeinsamen Unterbau für Human- und Realgymnasium mit deutschem, französischem und englischem Unterricht aufzubauen zu dem Zweck, einen Kompromiß zwischen Human- und Realgymnasium herzustellen: für das selbständig existierende humanistische Gymnasium halte ich als Norm fest, daß vom Latein ausgegangen werde, wenn nicht besondere Verhältnisse eine Ausnahme nötig machen."

ursprünglich den Gedanken, die Vereinigung in der Weise an den allgemeinen deutschen Gymnasialverein anzuschließen, wie dies mit den zwei oben besprochenen Ortsgruppen und dem niederrheinischen Zweigverbande geschehen ist. (Die komische Einbildung, daß der Berliner Verband im Gegensatz zu dem über ganz Deutschland verbreiteten Verein gegründet sei, widerlegt sich, wenn Widerlegung überhaupt nötig wäre, schon dadurch, daß sich unter den zur konstituierenden Versammlung Einladenden drei unserer Vorstandsmitglieder befanden, außer dem eben genannten auch Geheimrat Kübler und Prof. Kropatscheck.) Dann aber überwog bei der Vorberatung die Meinung, daß das Zweckmäßigere eine lose Vereinigung sein werde, die selbstverständlich nicht ausschließt, daß Jemand zugleich dem Gymnasialverein angehört, die dies nur nicht, wie die eben genannten drei Gruppen, fordert. In Berlin, dem vereinsmüden, wird es, dachte man wahrscheinlich, leichter sein, eine große Anzahl von einflußreichen Nichtschulmännern, auf deren Beitritt es besonders ankommt, um die Fahne des Humanismus zu sammeln. Jedenfalls entsprach der auf dem eingeschlagenen Wege erzielte Erfolg den höchsten Erwartungen: die Anmeldungen stiegen rasch auf ein halbes Tausend, wie Dir. Lück in den Schlußworten des von uns gebrachten Referats bemerkt, und die weit überwiegende Mehrheit bilden Männer, die der Schule nicht angehören.

So bestehen also nicht wenige auf einzelne Teile oder einzelne Städte Deutschlands beschränkte, teils losere teils festere Vereinigungen mit der Tendenz, die humanistische Schulbildung zu wahren, neben dem Gymnasialverein. Diesem aber fällt die überaus wichtige Aufgabe zu, ein Band zwischen jenen zu bilden und so, wenn die Umstände es erheischen, gemeinsames Handeln zu ermöglichen, eine Aufgabe, die dadurch lösbar wird, daß allen jenen Vereinigungen eine größere oder geringere Anzahl von Männern angehört, die zugleich Mitglieder des Gymnasialvereins sind. Oder sollte jemand meinen, es werde ja wohl auch ohne solches äußere Band gehen? Den verweisen wir auf das Beispiel, das uns die deutschen Realschulmänner gegeben haben: was diese allmählich für die von ihnen vertretenen Schulen errungen, wäre niemals nur mit einzelnen Versammlungen und noch so ausgezeichneten Erörterungen auf diesen erreicht worden; das ist die Frucht der festen Organisation des über ganz Deutschland sich erstreckenden Realschulmännervereins. Auch sage man nicht, daß eine organisierte Verbindung der Gleichgesinnten unnötig sei, wo es weniger auf Wandlung, als auf Erhaltung des Bestehenden ankommt. Auch um dieses Ziel gegenüber fortgesetzten Angriffen zu erreichen, muß planmäßig gefochten und müssen unter Umständen alle Truppen aufgeboten werden.

Nicht bloß aber für den Fall der Zweckmäßigkeit gemeinsamen Vorgehens ist ein die Vereinigungen von Gymnasialfreunden verknüpfendes Band dringend erwünscht, sondern auch zum Zweck gegenseitiger Belehrung der in verschiedenen Staaten unter verschiedenen Umständen Kämpfenden, wobei jedem, der sowohl preußisches als außerpreußisches Gymnasialwesen etwas genauer kennt, kein Zweifel darüber walten kann, daß Preußen von den anderen deutschen Staaten in Organisation und Betrieb des Gymnasialunterrichts eben so viel lernen kann, wie die übrigen von Preußen. Und die Vorstellung, daß man nur von dem letzteren lernen könne, ist wohl auch in Preußen selbst jetzt allgemein aufgegeben. Offiziell ist sie für falsch durch den Passus in der Kabinetsordre vom 17. Dezember 1890 erklärt, der den in Aussicht genommenen Siebenerausschuß zum Zweck seiner für Reformvorschläge nötigen Information mit der Aufgabe betraute, „einzelne als besonders tüchtig bekannte Anstalten auch in den anderen Bundesstaaten zu besichtigen“, was bekanntlich den Ausschuß sowie zwei Räte des Kultusministeriums in Gymnasien Sachsens, Bayerns, Württembergs, Badens und Hessens führte und, wie mir mehrere dieser

Herren versichert haben, nicht wenige dankenswerte Belehrungen für sie zur Folge hatte. Umgekehrt dürfte heutzutage in Süddeutschland, richtiger gesprochen: in den außerpreußischen deutschen Staaten (denn vom Königreich Sachsen gilt es gleichfalls) Mangel an Anerkennung für Preußens höheres Schulwesen sehr häufig zu finden sein. Besonders in Bayern, aber auch anderwärts weist man darauf hin, daß man bei den starken Schwankungen, den mehrfachen Wandelungen ins Gegenteil, die einem bei dem Vergleich der Lehrpläne von 1882, 1892 und 1901 entgegenträten, das Vertrauen zu der preußischen Unterrichtsverwaltung verlieren müsse, daß man sich fragen müsse, ob von ihr nicht vielleicht in zehn Jahren wieder einmal auf frühere Unterrichtsgestaltungen werde zurückgegriffen oder etwas ganz Neues werde erdacht werden; und meine Begrüßung des bedeutenden Fortschritts, der m. E. durch die Lehrpläne von 1901 gemacht ist, am Schluß der Besprechung derselben im XIII. Jahrg. dieser Zeitschrift wurde von einigen Seiten wie ein Ausfluß meines angeborenen Borussianismus aufgefaßt. Erst allmählich wird sich wohl in den Kreisen der nichtpreußischen Schulmänner das Bewußtsein wieder mehr verbreiten, daß man auch von Preußen viel lernen kann; und dazu kann auch der Gymnasialverein beitragen.

Wenn ich aber von gegenseitiger Belehrung der preußischen und nichtpreußischen Mitglieder des Gymnasialvereins spreche, so möchte ich hinzufügen, wie fern mir dabei der Gedanke an eine durchgeführte Vereinheitlichung der Organisation des Gymnasialwesens im deutschen Reiche liegt. Denn sie wäre unmöglich und, wäre sie möglich, entschieden nicht zuträglich, weder wenn man das Muster von den norddeutschen, noch wenn man es von den süddeutschen Gymnasien nähme. Man hat die Eigenart der höheren Schulgattungen als etwas zu Pflegendes proklamiert; man spricht auch neuerdings mehr als früher von der Pflicht, die Eigenart verschiedener Schüler derselben Klasse zu beachten und zu wahren. Ebenso wichtig aber ist die Wahrung der Eigenart des höheren Schulwesens in den verschiedenen deutschen Staaten; und am entschiedensten abzuwehren wären Versuche, welche eine einheitliche Gestaltung zum Ziele hätten, durch die die Gymnasien aller deutschen Staaten in ihren Leistungen auf ein niedrigeres Niveau gebracht würden, durch die den zu verantwortungsvollsten Berufen strebenden Jünglingen ihre Vorbereitung noch mehr erleichtert würde, als dies jetzt schon gegenüber früheren Zeiten leider geschieht.

Möchte der Gymnasialverein die Aufgaben, die ihm zufallen, allezeit in einer für das Heil der deutschen humanistischen Schulbildung förderlichen Weise lösen. Diesem ersten (freilich durch Umstände etwas verspäteten) Neujahrswunsch füge ich noch drei andere hinzu. Erstens daß wir 1905 singen und sagen können: „Die Minister sind uns gewogen meist“. Zweitens, daß viele von denen, die bisher nur δυνάμει Verteidiger der humanistischen Gymnasien waren, es von jetzt an ἐνεργείᾳ seien, daß die Zahl derer, welche sagen „die Anderen sollen es machen“ oder „es hilft ja doch nichts“, immer kleiner werden möge und auch die Zahl derer, welche, wenn sie einmal den Mund aufgetan oder sich irgendwie sonst für die gute Sache angestrengt haben, sich einbilden, das werde ja wohl genügen: die obige Darstellung zeigt deutlich (und sie ist mit zu diesem Zweck unternommen), daß wir die uns anvertraute Festung ohne Unterlaß verteidigen müssen, und gottlob fehlt es uns ja weder an Proviant, noch an Munition. Drittens endlich spreche ich den Wunsch aus, daß uns das neue Jahr recht viele solche Schriften bescheren möge, wie die von Rhenius in Samter „Wo bleibt die Schulreform?“ oder die von Arthur Bonus „Vom Kulturwert der deutschen Schule“. Denn es ist nicht zu sagen, wie sehr unsere Bestrebungen durch solche Produkte unterstützt werden.

G. Uhlig.

Die Zukunft des Geschichtsunterrichts. II.[1])

In der Tat kann uns, wenn das mit immer neuen Forderungen und Zumutungen so weiter geht, um die Zukunft des Geschichtsunterrichts und seine Verwalter, die künftigen Geschichtslehrer, bange werden, und es wird erlaubt sein, statt mit neuen Forderungen und Ideologien zu kommen und dabei nach moderner Art über Wirklichkeiten mit großen Worten hinwegzuspringen oder zu fliegen, einmal inne zu halten und ernsthaft und nüchtern zu überlegen, wie sich dieser wichtige Teil unseres Gymnasialunterrichts angesichts der sich häufenden Schwierigkeiten, die alle in die eine: Überfülle des Stoffs bei mangelnder Zeit, einmünden, wird gestalten können und müssen.

Das erste wird sein, daß man seine Bedeutung und mögliche Wirkung nicht überschätzt und dem bloßen Wortemachen gegenüber seinen Charakter als eines propädeutischen Fachs von Quarta bis zum Abiturientenexamen strenge festhält. Dies scheint auch damit anerkannt zu werden, daß, wie wir mit Genugtuung konstatieren, hier im allgemeinen nicht, wie beim Deutschen und der Religionslehre, die Forderung von Mehrstunden für ihn erhoben wird. Die Geschichtserzählungen für Sexta und Quinta, welche der preußische Lehrplan ansetzt, sind, wie wir beiläufig bemerken wollen, kein Geschichtsunterricht sondern ein integrierender Bestandteil des deutschen Unterrichts, für den das deutsche Lesebuch die Sorge übernehmen muß. Dagegen fehlt es nicht an großen Worten von der charakterbildenden Kraft, der begeisternden Wirkung, der Pflege des Patriotismus, dem Verständnis der Gegenwart und anderem. Man kann das auf sich beruhen lassen, weil diese trefflichen Dinge am besten gedeihen, wo sie ohne allen methodischen Lärm in der Stille durch ihre innewohnende Kraft und, wo es gut geht, die Kraft eines gottbegnadeten Lehrers reifen; im übrigen wird der deutsche Geschichtslehrer der Zukunft, wenn er nicht, ohne es zu wollen, einen flachen Encyklopädismus fördern will, wohl tun, zweierlei im Auge zu behalten:

1. daß der Geschichtsunterricht im Organismus des Gymnasiums wesentlich die Wirkung hat und auch in Zukunft haben wird, das, was von Keimen historischer Bildung aus allen übrigen Fächern ohne Ausnahme und auch gelegentlich aus anderen Regionen, Lektüre und anderem, den Schülern zuwächst, zugeführt wird, zufliegt, zu ordnen, gleichsam zu registrieren;

2. daß der ethische Wert des geschichtlichen Unterrichts hauptsächlich darin besteht, daß er sachte und allmählich die heranwachsende Jugend anleitet und einigermaßen, ohne daß sie es sofort merkt, daran gewöhnt, die Vorgänge in der Menschenwelt ohne politische und religiöse Leidenschaft zu betrachten, sie nur nach den allen gemeinsamen, zum teil angeborenen, zum teil anerzogenen ethischen Grundsätzen oder Grundgefühlen zu beurteilen.

Über das erstere, die mehr äußere Seite und Aufgabe dieses Unterrichts, möchte ich mich nicht weiter verbreiten. Ich habe diesen Grundgedanken versucht in meiner Skizze der Methodik und Didaktik des Geschichtsunterrichts in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre auszuführen, seine Beziehungen zu den übrigen Fächern und dieser Fächer zu ihm, wie sie sich auf den ver-

1) Der I. Teil des Aufsatzes steht im letzten (VI.) Heft des vor. Jahrg. S. 209—213.

schiedenen Klassenstufen gestalten und wirksam sind. Einmal ausgesprochen ist dies, denke ich, von selbst einleuchtend, und auch das ist einleuchtend, daß in diesem Punkte das humanistische Gymnasium einen großen Vorzug hat, nämlich den, daß es die Bildung, die es vermittelt, auf das Studium der alten Sprachen, d. h. der römisch-griechischen Kulturwelt basiert und so die Gegenwart mit einer bedeutungsvollen Vergangenheit verbindet, mit einem Wort: auf die Wurzeln oder wichtigsten Quellen unserer eigenen Kultur zurückgeht. Die seichten Geister, welche diesen Vorzug leugnen und meinen, daß man ebensogut eine oder zwei Sprachen der Gegenwart oder Deutsch oder Naturwissenschaft zu dieser Grundlage machen könne, wissen nichts von den Kräften, welche in dieser Zwiesprache mit einer längst entschwundenen, unseren Tages- und Marktinteressen entrückten Zeit liegt, die ihr Fühlen und Denken, ihre Arbeit und Muße, ihr Handeln und Leiden, ihre ganze Gedanken- und Empfindungswelt in ihren Sprachen und in dem mit den Mitteln dieser Sprachen Geschaffenen niedergelegt hat: sie verkennen den spezifischen Bildungswert der alten wie der neueren Sprachen.

Das zweite aber, die Erziehung zu objektivem Urteilen, wie wir es kurz bezeichnen können, das wir alle dadurch anerkennen, daß wir unwillkürlich und fast ohne Unterschied der Partei bei jeder wichtigen gesetzgeberischen Frage, jeder Debatte, ja jedem Gespräch über bedeutungsvolle politische oder religiöse Fragen an das „Urteil der Geschichte" appellieren, — dies zweite wird in der nächsten Zukunft von noch größerer Bedeutung sein als bisher und zwar deshalb, weil es in hohem Grade gefährdet ist. In jener hochbedeutsamen Ansprache, mit der einst am 8. April 1895 Bismarck die ihm mit Rücksicht auf seinen 80. Geburtstag dargebrachte Huldigung einer großen Zahl preußischer Gymnasiallehrer erwiderte, hat er unserer Nation und ihren Lehrern das rühmliche und nicht unverdiente Zeugnis ausgestellt, daß auch in geschichtlichen Dingen im Gegensatz zu französischen Gepflogenheiten und der dort skrupellos waltenden geschichtlichen Lüge „unsere deutsche Schulleitung sich der Wahrheit befleißige." „Die Wahrheit wird bei uns gelehrt vielleicht unter verschiedener Beleuchtung, aber doch bestrebt sich jeder von seinem Standpunkt, seinen Schülern die Wahrheit beizubringen." Bismarck berührte in diesem Zusammenhange die ernsteste der Pflichten und Aufgaben, welche dem Geschichtsunterricht gestellt sind. Es ist von großem Wert, daß eine Nation über sich selbst und ihre Vergangenheit möglichst ungeschminkt die Wahrheit zu hören bekomme, und das ist klar, daß neben wirksamen, weitverbreiteten historischen Werken wie einst Fr. Chr. Schlosser und in unseren Tagen Treitschke und Andere sie geschaffen, es kein besseres Mittel geben wird, seiner Nation die Wahrheit zu sagen, als den Geschichtsunterricht an den Anstalten, aus denen die künftig in den verschiedensten Lebenskreisen leitenden Männer hervorgehen. Wir wollen hoffen und können es auch, daß dieser geschichtliche Wahrheitssinn, von dem Bismarck sprach, und den, wie man rühmen darf, unsere Universitätslehrer mit vollem Ernst und Eifer und mit strengerer Methode als jemals früher pflegen, sich auf seiner von Bismarck bezeichneten Höhe auch bei unseren Gymnasiallehrern behaupten werde; aber man darf nicht verkennen, daß er von einer doppelten Gefahr bedroht ist, gegen welche er sich in nächster und dadurch auch in weiterer Zukunft

kräftig zu behaupten Mühe haben wird. Die eine dieser Gefahren schlagen wir bei dem Geist und Temperament unserer Nation allerdings nicht allzuhoch an. Sie besteht darin, daß, um es kurz zu sagen, der Patriotismus in Chauvinismus umschlage. Dem neuerwachten vaterländischen Selbstgefühl gehorchend, haben die der sogenannten Schulreform entsprungenen preußischen Lehrpläne mehr als richtig und wahr den geschichtlichen Gesamtunterricht unter den deutsch-preußisch-patriotischen Gesichtspunkt gestellt, beschränken die mündliche Prüfung der Abiturienten auf das Pensum der Prima in deutscher Geschichte und nähern sich dadurch der englischen oder französischen Behandlungsweise, während es doch gerade ein Vorzug deutscher Bildung ist, daß sie dem Fremden gerecht wird, weil man sich bei uns ernstlich Mühe gibt, dieses Fremde kennen zu lernen und zu verstehen. Diese Gefahr ist jedoch, wie gesagt, nicht allzugroß. Sie könnte nur dadurch entstehen, daß Irgendwer die Meinung verföchte und damit Beifall fände: bei dem immermehr anschwellenden Stoffe sei es „aus nationalen Gründen" angezeigt, den Geschichtsunterricht „im Wesentlichen" auf die vaterländische Geschichte zu beschränken und zu konzentrieren, wie man wahrscheinlich sagen würde. Ohne Zweifel werden solche Vorschläge kommen und im Einzelnen mag auch jetzt schon dasjenige gefährdet werden, was Bismarck in jener Rede „unter andern Eigenschaften, mit denen Gott die deutsche Nation ausgestattet hat" aufführte — die „Bescheidenheit" — die Bescheidenheit der Selbsterkenntnis, in der wir in der großen und in der kleinen Welt, in der Wissenschaft wie im Schulunterricht, nicht bloß eine löbliche Eigenschaft, sondern auch eine wirkliche und nicht gering anzuschlagende Kraft erkennen. Im allgemeinen aber wird es doch bei der bisherigen Ordnung und Praxis bleiben, welche die außerdeutsche Geschichte in verständiger, ausgiebiger Weise berücksichtigt und damit die eigene Volksgeschichte richtig verstehen lehrt.

Die andere Gefahr ist für die nächste Zukunft wenigstens viel dringender und tiefer greifend und fordert sehr ernste Beachtung. Es ist die, daß die konfessionelle Brunnenvergiftung, rüstig am Werk wie sie ist, weitergreifend auch dieses bisher nur erst wenig von ihr berührte Gebiet des gymnasialen Geschichtsunterrichts erfasse. Darüber hier ausführlich zu reden, hat keinen Zweck: ob und wie weit diese Gefahr abgewendet wird, hängt von der gesamten politischen und geistigen Entwicklung unserer Nation ab; aber darüber schweigen, wie unsere pädagogische Literatur mit Vorliebe tut, dürfen wir nicht und die besondere Pflicht, die hier dem Lehrerstand überhaupt und dem Geschichtslehrer insbesondere obliegt und der die unendlich große Mehrzahl der Hochschul- wie der Gymnasiallehrer auch seither treulich nachgekommen ist, ist uns klar durch die Idee unsres Berufes selbst vorgezeichnet. Diese Idee ist einfach, durch Mitteilung von Wahrheit zur Wahrhaftigkeit erziehen, und also, angewendet auf den Geschichtsunterricht, der die Dinge zur Rechten und zur Linken in der Vergangenheit zu sehen strebt wie sie wirklich waren, seinen Hörern möglich zu machen, auch die Dinge in der Gegenwart gerecht zu beurteilen und demgemäß zu handeln. Es ist in diesem Zusammenhang mit besonderem Nachdruck hervorzuheben, daß wir noch ein, man möchte sagen, von Natur neutrales Gebiet haben, zu dem die konfessionellen, politischen, sozialen Gegensätze der Gegenwart nicht hindringen, wenn sie nicht

der Unverstand bei den Haaren herbeizieht, — die alte Geschichte. Hier hat man zwar für absehbare Zeit vielleicht keine radikalen Umsturzmaßregeln zu befürchten; die Schmälerung, um nicht pessimistisch zu sagen, die Abbröckelung aber hat bereits angesetzt in der Beschränkung dieses Teils auf das eine Jahr der Obersekunda im preußischen Lehrplan, während dem Untersekundajahr die neuere Geschichte zugeteilt wird, eine Änderung, die man sich, so wie die Dinge jetzt liegen, gefallen lassen und der man ihre guten Seiten abgewinnen muß; sie zeigt uns aber, daß es Zeit ist, mit den Zugeständnissen an gewisse tatsächliche und nicht zu ändernde Verhältnisse nunmehr endgültig abzuschließen. Es ist sehr möglich, daß bei der unabweislichen Forderung, den geschichtlichen Stoff für den Unterricht zu sichten, die Logik der Oberfläche, die Dilettanten- und Zeitungsweisheit wieder mit Macht andringt, welche diesen Teil der Geschichte, weil er ja längst abgetan sei und uns Themistokles und Aristides und Romulus, der ja gar nicht einmal gelebt habe, geschweige Cicero, an dem nach Mommsen doch kein gutes Haar sei, im grunde nichts angehen, bei jener notwendigen Sichtung als den in erster Reihe entbehrlichen und auf ein Minimum zu beschränkenden erklärt. Hier haben wir, wir Lehrer insgesamt, nicht bloß die Geschichtslehrer, den Regierungen, die vielfach in Versuchung und geneigt sind, dem, was sich in den Tagesblättern dreist als öffentliche Meinung gibt, Zugeständisse zu machen, jenen Dienst zu leisten, den dem Odysseus seine Gefährten leisteten, als er die Insel der Sirenen passierte und ihren verlockenden Gesang anhören mußte: sie binden ihn an den Mast fest und ziehen die Bande immer fester, je schöner und lauter die Sirenen singen, und rudern rüstig vorwärts. Wir müssen es dem Leser überlassen, die Allegorie durchzuführen,

οἱ δ'ἐν νηΐ μ'ἔδησαν — ὀρθὸν ἐν ἱστοπέδῃ,

welches das Schiff und welches der Mast ist, an dem unsere Höchstverantwortlichen sich festbinden lassen sollten: es ist Pflicht für jeden, der über den Tag hinaus Fragen der Zukunft bedenkt, mit allem Nachdruck, solange es noch Zeit ist, darauf hinzuweisen, daß eine gründliche Behandlung der alten Geschichte für die Bildung unserer leitenden Klassen in der Gegenwart und für absehbare Zukunft noch viel unentbehrlicher ist, als sie es für die der unseren unmittelbar voraufgehenden Generationen war, da diese in der viel intensiveren Behandlung des Lateinischen und Griechischen, ohne daß dies beabsichtigt war, ein gutes Stück alter Geschichte in lebendiger Fühlung mit dem Leben dieser alten Völker gewannen. Wir wollen nicht wiederholen, was 1000 mal über die verhältnismäßige Einfachheit und Übersichtlichkeit der alten Geschichte gesagt worden ist, es ist auch nur relativ richtig: denn man darf nur jetzt ein zusammenfassendes Werk wie die 5 Bände von Ed. Meyers Geschichte des Altertums lesen, um zu erkennen, wie das Leben der Völker zwischen Indus und atlantischem Meer auch in alten Tagen schon ein sehr kompliziertes gewesen ist. Das aber ist klar und bleibt es: 1. daß die Geschichte der Griechen und Römer, wie schon bemerkt, ein neutrales Gebiet bildet, auf dem die heute das Leben bewegenden Gegensätze und die ihrem Streit entströmende Leidenschaft nicht versuchen und irreführen können; 2. daß es für die Wirksamkeit des Gesamtunterrichts in Geschichte von garnicht zu überschätzendem

Werte ist, auf einem Teil des ungeheuren Gebiets wirklich heimisch zu sein, und daß dies auf dem vorchristlichen griechisch-römischen am besten, weil am leichtesten zu erreichen ist; 3. und wichtigstens, daß wir hier und hier allein im stande sind, geschichtliche Wahrheit von den Schülern selbst erarbeiten, sie ein Quellenstudium elementarer Art mit stufenweisem Fortschritt machen zu lassen, das mit mensa, mensae beginnt und mit Sophokles' Antigone und Horaz endigt. Darüber wäre kein weiteres Wort zu verlieren, wenn diese so einfache Wahrheit nicht auch, wie es den meisten einfachen Wahrheiten geht, eben um ihrer Einfachheit willen so wenig erkannt und so wenig in ihren didaktischen und pädagogischen Konsequenzen begriffen würde.

Aus diesem elementaren Quellenstudium, das doch in der Lektüre der mittleren Klassen, Cäsar und Xenophon, als solches schon deutlich in die Erscheinung tritt, entwickelt sich bei dem einen mehr, bei dem andern weniger wirksam der Sinn für geschichtliche Betrachtung überhaupt, der Geschichtssinn, eine Wirkung, die nur bei wenigen ganz versagt: und er, dieser an den alten Quellen genährte Geschichtssinn ist es, der auch das Interesse in den speziell der Geschichte gewidmeten Unterrichtsstunden nährt und fruchtbar macht. Daß dieses Mittel in seiner vollen Stärke erhalten bleibe, ist die erste aller Bedingungen, mit denen der Geschichtsunterricht auch in Zukunft zu rechnen haben wird. Es ist die besondere Stärke des humanistischen Gymnasiums: denn keine der andern Anstalten, denen neuerdings die Pflicht auferlegt ist, auch für akademische Studien vorzubereiten, kann dies in gleicher oder auch nur annähernder Stärke leisten. Wir haben uns hier nicht mit der Frage zu beschäftigen, welche Vorzüge die auf Mathematik, Naturwissenschaft, neuere Sprachen gegründeten Bildungsanstalten ihrerseits geltend machen können, sondern wollen nur auch in diesem Zusammenhang nachdrücklich betonen, wie wichtig es für das Gesamtleben unserer Nation ist, daß jener geschichtliche Sinn, wie ihn das Gymnasium durch sein Studium der alten Welt großzieht, durch ein starkes Kontingent von solchen humanistisch, d. h. historisch gebildeten Männern — auch Frauen dürfen wir jetzt hinzusetzen — in den leitenden Kreisen unserer Staatsgesellschaft vertreten sei und bleibe.

Indes sind wir nicht gemeint, die alte Geschichte von dem großen Stoffsichtungs- und Vereinfachungsprozeß ausnehmen zu wollen, den schon die Gegenwart und mehr noch die Zukunft dem Geschichtsunterricht auferlegt. Der Arme muß sich überall umsehen, wo er sparen kann, wo unnötige oder nicht unbedingt nötige Ausgaben gemieden werden können, und hier ist, wie wir uns zum Trost für die nächste Zukunft zum mindesten sagen können, in der Tat noch viel zu erreichen, wobei Wissenschaft, Lehrordnung, Lehrbücher und der ausführende Lehrer zusammenwirken müssen. Die Wissenschaft, indem sie in fortlaufender Arbeit das wirklich Wißbare und Wissenswerte feststellt und unter die beherrschenden Gesichtspunkte bringt, die anderen, indem sie schärfer prüfen und zusehen, welcher geschichtliche Stoff für jedes Alter wirklich Gegenstand des Wissens und Lernens, des verständigen Lernens, wirklicher Nahrungsstoff also sein kann und wie er didaktisch zubereitet werden muß, um es sein zu können. Man hat damit schon, und fast möchten wir glauben auf dem Gebiet der alten Geschichte am meisten mit Ent-

schlossenheit begonnen. Während man früher in der Weise der ebenso schlechten wie weitverbreiteten Pütz'schen Lehrbücher die Geschichte des alten Orients § um § Assyrer, Babylonier, Meder u. s. w. abhandelte, behandelt man sie jetzt episodisch als Bestandteil der Geschichte des ersten großen Zusammenstoßes zwischen Orient und Occident, der Perserkriege, wohin eine Schilderung der großen Persischen Monarchie gehört: eine Schilderung, die nicht über die knappsten Andeutungen und in breiten Strichen gezogenen Linien der Geschichte dieser Länder hinauszugehen braucht. Mit den Pelasgern in der griechischen, den Aboriginern, Caskern und wie diese εἴδωλα καμόντων alle heißen mögen in der römischen Geschichte hat man gründlich aufgeräumt und der preußische Lehrplan von 1901 ist sogar mit seiner Weisung für Quarta: „Die Behandlung der Zeit vor Solon einerseits und dem Auftreten des Pyrrhus andererseits ist auf das knappste Maß zu beschränken", vielleicht schon etwas zu weit gegangen und hat unserer Ansicht nach fehlgegriffen, indem er Erzählungen aus der älteren Geschichte der Griechen und Römer mit der Etikette „Geschichte" der Quinta als Pensum zuwies. Die einzelnen Phasen des Ringkampfes um die Hegemonie zwischen Athen und Sparta, das letzte Drittel des peloponnesischen Kriegs lassen bedeutende Kürzungen zu; es ist nicht nötig, daß man alle 4 Feldzüge des Epaminondas in den Peloponnes erzählt; die Diadochenzeit kann und muß sich, unter Weglassung von ein paar Dutzend Namen mit einer allgemeinen Charakterisierung begnügen, die aber deswegen nicht uninteressant zu sein braucht. Die römische Königszeit, die ersten Zeiten der Republik, ihre innere und äußere Geschichte, der Verfassungskampf und die Kriege in Italien, auch der große italische oder 2. Samniterkrieg werden sich mit etwa 3 Stunden begnügen müssen, während man früher eine Menge Zeit an diesen für das Verständnis der Schüler sehr schwer zugänglichen, großenteils höchst unfruchtbaren Stoff verschwendet hat. Die römische Kaiserzeit, eine für die Gereiften überaus interessante Periode, wird — denn auch die Politik der kleinen Mittel ist für den armen Mann nicht zu verachten — unter der Etikette „das Imperium Romanum und die Germanen" im ersten der beiden Primajahre die Einleitung zur deutschen (mittelalterlichen) Geschichte bilden. Man wird dann die sogenannte mittelalterliche Geschichte, als deutsche gefaßt, von Höhepunkt zu Höhepunkt — Theoderich und Chlodwig, Karl der Große, Otto I., Gregor VII. und Heinrich IV., Kreuzzüge, Friedrich I. und II., Rudolf von Habsburg, Konzilienbewegung — führen, wird hier reichlicheres Detail und eine wirkliche Erzählung geben, bei den dazwischen liegenden Teilen die den Weg und Gang der Dinge bezeichnenden Tatsachen mit kurzer Erläuterung angeben. Man wird unterscheiden, was wirklich erzählt werden kann, was nur im Umriß vorgeführt oder, wenn der Ausdruck gestattet ist, nur punktiert werden kann. Darnach werden künftighin auch unsere Lehrbücher sich einrichten müssen, die noch immer allzureichlichen Stoff in allzugleichmäßiger Behandlung bringen.

Bei der neueren Geschichte — wir verstehen darunter die Zeit von 1517 an — ist die Sichtung für den Gymnasialunterricht in demselben Maße schwieriger als einesteils hier die Menge des schon geklärten, geformten, in so schönen Werken wie den Ranke'schen dargebotenen Stoffes größer ist, und als andererseits das

Interesse oder, wie man auch sagen könnte, das Verlangen nach reichlichem Detail wächst, je näher man der Gegenwart, dem jetzt lebenden Geschlechte kommt. Doch kann man immerhin, ohne daß wir uns zu tief in das Einzelne der notwendigen Ersparungen einlassen dürften, einige dieser Ersparungen, auf die schon mehrfach hingedeutet worden ist und die auch da und dort schon gemacht werden, namhaft machen: bei der deutschen Geschichte von 1555—1618, etwa dem 2. Teil des 30jährigen Krieges von 1632—1648, den Kriegen Ludwigs XIV. vor 1701, den Ereignissen im Osten bis zum Karlowitzer Frieden, der englischen Geschichte von 1689 bis zur Losreißung der nordamerikanischen Kolonien, den Revolutionskriegen vor Bonapartes Auftreten. Von dem seit 1815 bis zum Ende des Jahrhunderts zugewachsenen Stoffe wird man jetzt die Zeit von 1815—1848, dann wieder die von 1852—1863 sehr kurz, mehr punktierend als erzählend abhandeln und vermutlich wird auch die von 1871—1900 im Gymnasialunterricht der Zukunft nur eine mäßige Zeit in Anspruch nehmen. Daß man diesen Unterricht nicht mehr mit Extraforderungen, besonderen Quellenbüchern für mittelalterliche und neuere Geschichte — für die alte sind sie ganz unnötig — und ähnlichem beschweren darf, brauchen wir nicht auszuführen.

Die Art, wie sich die Lehrbücher der Zukunft mit dieser Überfülle des Stoffes bei knapp zugemessener Zeit einzurichten haben werden, an einem ausgeführten Beispiel zu erläutern, ist hier nicht der Ort, und um ein solches nach den hier angedeuteten Gesichtspunkten zu schreiben, ist der Verfasser dieser Skizze zu alt. Unsere Universitätslehrer aber, um auch dies noch zu berühren, lassen sich durch solche Zukunftsfragen weder die Arbeit noch den Schlaf stören. An vortrefflichen Vorlesungen (und Büchern) über alle möglichen Teilgebiete und sehr spezielle Gegenstände ist kein Mangel; in historischen Seminarien arbeitet man fleißig und sie werden mit Einsicht und Hingebung geleitet. Es ist der Beruf unserer Hochschullehrer: sie haben den künftigen Geschichtslehrer in den Stand zu setzen, das Material zu seinem Unterricht mit richtiger Kritik zu gewinnen, auszuwählen, Geschichtsfabeln, verjährte Irrtümer abzulehnen, und womöglich sollen sie ihm Muster historischer Darstellungskunst sein. Ein doppeltes allerdings möchten wir im Interesse der Zukunft des Geschichtsunterrichts an Gymnasien und analogen Anstalten wünschen: 1. gelegentlich ein Publicum für die künftigen Geschichtslehrer über die Didaktik ihres Faches und 2. Vorlesungen über das, was man früher Philosophie der Geschichte genannt hat — eine Vorlesung über das Ganze der sogenannten Weltgeschichte, den Gang, den die Entwicklung des Menschengeschlechts zur Menschheit im ethischen Sinne gemacht hat, Ideen, Fortschritte, Hemmungen auf diesem Gange. Im Übrigen aber getrösten wir uns für die Zukunft des Faches mit der Wahrnehmung, daß der Geschichtsunterricht am Gymnasium in den 60—70 Jahren, auf welche unsere Eindrücke sich erstrecken, besser, vor allem wahrer, man gestatte den Ausdruck, geschichtlicher geworden ist, daß man weit mehr darauf aus ist, die Dinge so zu schildern, vorzuführen, einzuprägen, wie sie wirklich geschehen sind, und daß man eben mit diesem Realismus den idealen Momenten unserer Betrachtung der Vergangenheit zu größerer Wirkung verholfen hat.

Bonn. O. Jäger.

Zur Pflege des Wahrheitssinns.

Kein Schülerfehler wird, wenn wir von Verstößen gegen das sechste Gebot absehen, von uns so schwer empfunden, wie die Neigung zur Unwahrhaftigkeit. Mit keiner Versicherung sind die Eltern rascher bei der Hand, als mit der Behauptung: mit Fehlern aller Art sei ihr Sohn verunziert, aber er sei wenigstens aufrichtig; er habe noch nie gelogen, lüge nie und werde nie lügen. Und in keiner Beziehung täuschen sich die Eltern so leicht, wenn wir wenigstens das Gebiet der Täuschungsversuche, wie billig, unter die Kategorie der Unwahrhaftigkeit einreihen. Es ist das ein trauriges Kapitel der Pädagogik, das wohl häufiger als andere Themen der ernsthaften Erörterung und Beratung würdig erscheint. Das beste, was darüber gesagt ist, finde ich in der „Praktischen Pädagogik" von Adolf Matthias (I. S. 133—143), wo ein „gesunder Optimismus" nicht nur das Uebel in seiner bedrohlichen Ausdehnung und Gefährlichkeit feststellt, sondern auch vielfache Heilmittel für diese schlimmste aller Schulkrankheiten nachweist. Diese Ausführungen nach einer Richtung hin zu ergänzen, ist der Zweck dieses Aufsatzes.

Ein Lehrer, der diesen Namen verdient, wird sich nicht darauf beschränken, die Verderbtheit der heutigen Jugend zu schelten; sie ist im Durchschnitt nicht besser und nicht schlechter, als wir in unserer Sünden Maienblüte gewesen sind. Schülerfehler sind in erster Linie Eltern- und Lehrerfehler. Ueber letztere ist an der genannten Stelle einsichtig gesprochen worden, und hoffentlich versäumen es die Leiter der pädagogischen Seminare nicht, unserm Nachwuchs immer und immer wieder die einfachen Grundsätze der Erziehungskunst theoretisch und praktisch einzupflanzen. Die Elternfehler sind freilich eine *Κακῶν Ἰλιάς*; „Felixchens" Eltern sind, seit Oskar Jäger uns seine unveraltbaren 300 Thesen schenkte, nicht verständiger geworden und werden es nie werden. Ich warte vergeblich darauf, daß die Weltverbesserer vom Schlage der Lange, Lentz, Gurlitt, Bonus und Genossen einen Verein stiften, der wirklich einmal einem „tief empfundenen Bedürfnis" entspricht, indem er sich die Reform des Elternhauses zum Ziele nimmt. Bis dahin müssen wir unsern „ärztlichen" Beruf dem vorurteilsvollen Vater und der verzärtelnden Mutter gegenüber geduldig weiter erfüllen und von Fall zu Fall unsere Klienten zu überzeugen versuchen, daß ehrliche und regelmäßige Arbeit das Allheilmittel für ihre Söhne ist.

Aber die Schule besteht nicht allein aus Lehrern und Schülern, sondern auch aus dem, was O. Jäger nach einem klugen Franzosen das „Reglement" nennt, den Lehrplänen und ihrem Geist, wie er sich vor allem in den Persönlichkeiten des Schulregiments verkörpert. Adolf Matthias streift freilich auch diesen Gesichtspunkt, wenn er (S. 135) die Direktoren, Schul- und Ministerialräte vor der Einforderung von Musterlektionen warnt, die zur Schädigung des Wahrheitssinns verleiten. Es hätte vielleicht auf eine Wissenschaft hingewiesen werden können, die in ihrer Anwendung auf das Schulleben, wenigstens in Preußen, viel Unheil stiftet und den Wahrheitssinn mehr als einmal schon gefährdet hat, ich meine die Statistik. Die immer mehr gesteigerte Neigung, die Ergebnisse der Schularbeit in Zahlen umzusetzen, birgt ein große Gefahr in sich. Wer eine Schule nach der Zahl ihrer Schüler, einen Lehrer nach der Zahl der Versetzten, einen Direktor nach der Zahl der Abiturienten abschätzt, der ist vielleicht ein ausgezeichneter Statistiker; das Wesen der Erziehung und der auf ihr beruhenden Schularbeit dürfte er nur äußerlich erfaßt haben. Vielleicht nimmt der genannte Verfasser Gelegenheit, bei einer späteren Auflage zu untersuchen, ob die Statistik dazu dient, den Wahrheitssinn zu pflegen.

Doch von den Lehrplänen und ihrem Geist wollten wir reden, und dazu gibt uns ein Aufsatz von Hermann Ziemer in der „Monatsschrift für

höheres Schulwesen" (1904 S. 496—501) Veranlassung: „Eine Gefahr für die Gymnasialphilologie?" Der offiziöse Charakter der Zeitschrift läßt es geraten erscheinen, einige Behauptungen nicht mit Stillschweigen zu übergehen, die in konsequenter Durchführung eine Gefahr für unsere Schulen und indirekt auch eine Gefährdung des Wahrheitssinns in sich zu schließen scheinen.

Der Aufsatz Ziemers stellt sich als Abwehr eines anderen Aufsatzes dar, in dem Max Siebourg in derselben Zeitschrift (1903 S. 626—629) die modernen Schülerausgaben der alten Klassiker einer scharfen, aber gerechten Kritik unterzieht. Siebourg berichtet, daß er schon einmal zu diesem Thema das Wort ergriffen (Neue Jahrbücher II, 1899 S. 501 ff.) und vielfache Zustimmung gefunden habe. Ich halte es bei der Wichtigkeit der Frage für geboten, im Interesse des Gymnasiums gerade in dieser Zeitschrift ihm als Eideshelfer zur Seite zu treten und die Abwehr Ziemers aus ethischen Gründen abzuweisen.

Ziemer beginnt mit einem Ausdruck des Erstaunens über die Unsicherheit der pädagogisch-didaktischen Grundsätze unserer Zeit. Er hält das frühere Verfahren, den Schülern nur Texte vorzulegen, für unrichtig. Zur Zeit unserer Jugend hat man, so meint er, zwar tüchtig Grammatik gelernt und geübt, aber man hat zu wenig gelesen und noch weniger den Inhalt gewürdigt. Jetzt ist es noch schwieriger als früher, in der Lektüre vorwärts zu kommen, zumal da auf die Verarbeitung des Inhalts ein viel größerer Wert gelegt wird. Darum entweder Rückkehr zur alten Einfachheit, oder ausgiebige Verwendung der Präparationshülfen; diese sind nur die Konsequenzen aus den heutigen Verhältnissen und Lehrplänen. Was uns not tut, ist eine gründlichere grammatische Bildung, als sie die modernen „Skelettgrammatiken" vermitteln können.

Manches kann ich in den Ausführungen Ziemers unterschreiben. Ich halte mit ihm eine Präparation mit den Haupt-Sauppeschen Kommentaren, mit den Ausgaben „sprachkundiger Philologen" für höchst ersprießlich und fruchtbar. Ich würde auch am liebsten zur „ursprünglichen Reinheit mit fast ausschließlichem Sprachenbetrieb" zurückkehren, wenn ich mir ein humanistisches Wolkenkuckucksheim ausmalen wollte. Unbedingt stimme ich ihm in der Forderung einer solideren, grammatischen Grundlage zu. Aber ich bestreite es ihm, daß die heutigen Verhältnisse und Lehrpläne die Präparationshülfen, die Beihefte, die Speziallexika fordern. Wir leben doch wohl unter der Herrschaft der Lehrpläne von 1901 und haben die von 1892 zu den Toten geworfen. Jene Präparationshülfen, die Siebourg tadelt, Ziemer lobt, sind ein Erzeugnis des Tiefstandes unserer Gymnasialbildung. In einer Anwandlung von Verzweiflung am Erreichen des Zieles bei beschränkter Zeit hat man jene Hülfen ersonnen, die wenigstens einen Scheinerfolg erringen ließen und die Schwierigkeiten nicht überwanden, sondern umgingen. Was man damit gewann, das zeigen die Staatsprüfungen der jungen Leute, die in der genannten Zeit die Reifeprüfung, wenigstens in Preußen, bestanden haben. Mit Schrecken hat man nahezu in jeder Fakultät die Folgen der ungenügenden Vorbildung bemerkt, nicht sowohl an den Kenntnissen, als vielmehr an dem Nachlassen der geistigen und sittlichen Kraft.

Was wollen wir denn unsern Schülern mitgeben? Etwa eine Summe von Kenntnissen, die einige Tage nach der Reifeprüfung wie Spreu im Winde zerstieben? Ich meine, ein Kapital an sittlicher und geistiger Kraft, mit dem sie während ihrer Studienzeit wuchern sollen. Vor allem sollen sie ehrlich und gründlich arbeiten und Schwierigkeiten überwinden und nicht umgehen lernen. Dazu trägt keine Uebung mehr bei, als die einst von Gedicke und Meierotto in unseren Gymnasien eingeführte Sitte des Präparierens der Schriftsteller mit Lexikon, Grammatik und allenfalls einem guten Kommentar. So fordert es das Gutachten der preußischen Wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen vom

Jahre 1883, eine Abhandlung, vermutlich aus der Feder Virchows, deren Gediegenheit ich einigen Dutzenden von Abhandlungen über „wissenschaftliche" Pädagogik vorziehe. Es war das die Antwort der ersten Mediziner Berlins, als der preußische Kultusminister (damals v. Goßler) das Ueberbürdungsgeschrei zum ersten Male auf seine Berechtigung untersuchte. Ebenso urteilt ein Schulmann der alten Generation, dessen Worte ich hier wiedergebe, weil sie in unübertrefflicher Weise den Nagel auf den Kopf treffen: At multos clamantes audire videor: Rem operosam et unde tardi progressus exspectandi sint. Audio. At quae multo cum sudore multoque labore pariuntur, optima atque iucundissima sunt, nec quidquam nostra aetate magis necessarium est, quam ut iuventus litterarum studiosa non multa leviter degustare, sed multum laborare discat. So Rudolf Dietsch in seiner Auswahl der Cicero-Briefe 1854.

Aber ich bestreite sogar, daß diese Hülfen selbst unter der Herrschaft der Lehrpläne von 1892 notwendig und heilsam waren. Ich habe die nachteiligen Folgen der Präparationshefte selbst beobachtet und damit die Ergebnisse verglichen, die der Unterricht im folgenden Jahre hatte, als der Schriftsteller ohne Hülfe gelesen wurde. Eine Quarta, die den Nepos mit Präparationsheft las, war unter einem tüchtigen Lehrer nicht imstande, am Ende des Jahres den Schriftsteller mit der erforderlichen Geläufigkeit zu lesen. Die folgende Klasse las dagegen denselben Nepos, nur mit Lattmanns kleinem Wörterbuch, unter demselben Lehrer ein Jahr später ganz erfreulich. So ist es nämlich: wenn man der Jugend nichts mehr zumutet, wird sie noch bequemer und lässiger, als sie es schon ist, oder, wie es ein Schulmann derb, aber treffend einmal ausdrückte: wer der Jugend alles vorkaut, verleitet sie zu verlangen, daß es der Lehrer — sit venia verbo — ihr auch noch in den Mund spuckt. Die griechischen Prüfungsarbeiten sind besser geworden, seit die neueste Prüfungsordnung den Gebrauch des Lexikons wieder untersagt hat. Nichts hielt die Abiturienten bei ihrer Arbeit mehr auf, als das Wälzen des Wörterbuchs, in dem sie vielfach nicht nach Belehrung über die Grundbedeutung eines selteneren Wortes suchten, sondern nach der Uebersetzung einer schwierigeren Stelle, wie sich deren bei jeder neuen Auflage leider mehr einschleichen. Jetzt müssen sie ihre Vokabeln wieder regelmäßig lernen und gehen so besser vorbereitet an die Arbeit heran, die ihre Leistungsfähigkeit beweisen soll. Es gibt keinen besseren Prüfstein dafür, als die Vorlegung eines angemessenen Textes. Freilich darf es kein Sophokleischer Chor sein oder eine Rede aus Thucydides oder eine dialektische Stelle aus Plato; diese kann ein Primaner, Ausnahmefälle abgerechnet, nur mit Beihülfe verstehen. Im übrigen aber kann und muß ein Gymnasialprimaner dahin geführt werden, daß er eine mäßig schwere Stelle nicht nur aus den Lateinern, sondern auch aus den Griechen, soweit sie Schullektüre sind, versteht und übersetzt. Er wird es nur erreichen, wenn er seine Kräfte stetig ohne übermäßige Hülfe geübt hat, und er wird damit auch den Wahrheitssinn in sich gepflegt und gestärkt haben, der die wichtigste Voraussetzung für jede wissenschaftliche Arbeit ist.

Aber die Uebersetzungen! Die Industrie hat nachgerade sich zu einer Vollkommenheit entwickelt, die einer besseren Sache würdig wäre. Grade jetzt wird durch Zeitungsannoncen ein Verlag empfohlen (Julius Brumby in Goslar), der ein förmliches Arsenal an unerlaubten und erlaubten Hülfsmitteln angesammelt hat und in seiner Betriebsamkeit soweit geht, den Schülern sogar Zusendung unter der Adresse „postlagernd" zu versprechen. Und doch muß das ein sehr ungeschickter Lehrer sein, bei dem die Schüler mit dergleichen Mittelchen durchkommen. Gründliche Nachprüfung der Präparation, genaueste Uebersetzung des Textes, konsequente Vermeidung aller freien Umschreibungen sind die einfachen, längst bekannten Mittel, mit denen man Freund und Mecklenburg und wie sie

alle heißen, wirksam bekämpft. Aber ob dabei freilich eine „gute deutsche Uebersetzung" herauskommt, wie sie von den Lehrplänen von 1892 (S. 24) gefordert wurde, weiß ich nicht. Was ist denn aber eine „gute deutsche Uebersetzung?"

Ich habe mich mit dieser Forderung, die in den Lehrplänen von 1901 (S. 30) verständig abgeschwächt ist, nie befreunden können, fürchte vielmehr, daß sie viel Unheil gestiftet hat. Ueber die ungeheure Schwierigkeit aller Uebersetzungsübungen besteht unter Wissenden kein Zweifel; dieselben streben die Lösung einer Aufgabe an, die niemals oder doch nur selten glatt aufgeht. Ich bekenne mich offen, im Gegensatz, wie ich weiß, zu vielen Fachgenossen, als Gegner der „guten deutschen Uebersetzung", kann mich aber dabei auf eine Autorität ersten Ranges berufen. Bei einem Meister der Uebersetzungskunst, Carl Bardt, finde ich in dem Nachwort zu der Uebersetzung der Sermonen des Horaz (S. 114) ein Zitat aus Goethe, das ich als eine Rechtfertigung meiner Auffassung ansprechen möchte. Goethe zählt darin drei Epochen der Uebersetzungspraxis auf und charakterisiert die dritte folgendermaßen: „Eine Uebersetzung, die sich mit dem Originale zu indentifizieren strebt, nähert sich zuletzt der Interlinearversion und erleichtert höchlich das Verständnis des Originals; hierdurch werden wir an den Grundtext hinangeführt, ja getrieben." So ist es nämlich: nicht die Uebersetzung, auch nicht die gute, ist der letzte Zweck der Uebung, sondern das Verständnis des Originals im Grundtext. Nicht eine Musterleistung im Gebrauch der Muttersprache soll erzielt werden, schon deshalb nicht, weil dies über die Kräfte der Schüler geht, sondern die Muttersprache soll nur Handreichung leisten, damit der Schüler den fremden Schriftsteller verstehen lernt.

Otto Schröder hat einmal eine Stelle aus meiner Cicerobiographie (S. 27) als warnendes Beispiel dafür hingestellt, wie der Lateinunterricht den Stil der Lateinlehrer verdirbt. Der feine Kenner deutscher Sprache hat nicht gemerkt, daß die ganze Stelle eine Uebersetzung aus Ciceros Brutus (92, 322) ist; es ist sogar die einzige in dem Buche. Will man das Deutsch dieser Uebersetzung bemängeln, so trete ich diesem Urteile bei; ich würde selbst nie so schreiben noch einem Schüler im Aufsatz einen so latinisierenden Stil durchgehen lassen. Aber für die Uebersetzung genügt mir dieses Deutsch, das ja auch nicht grade schlecht, nur von dem Idiom des Grundtextes leicht gefärbt ist. Ich gewinne bei diesem Verfahren den Vorteil, daß die Schüler vorwärts kommen, daß sie ihren Schriftsteller verstehen, daß sie ihren Wahrheitssinn pflegen; denn eine „gute deutsche Uebersetzung" könnte ihnen nur künstlich angequält werden, wie man ja früher eine poetisch angehauchte Uebersetzung der Horazoden nachschreiben und auswendig lernen ließ. Bei meinem textgetreuen Uebersetzen sieht sich der Schüler gezwungen, seinen Freund und Mecklenburg bei Seite zu legen, weil er ihm nichts hilft gegen die Strenge der eingeforderten Leistung.

Uebrigens ist das, was Lehrer oft für gute Uebersetzung halten, gar nicht einmal gut. Ein Quartaner übersetzte einmal Alcibiadi absenti imperium abrogaverunt: „sie nahmen dem abwesenden Alcibiades den Oberbefehl". Dem Lehrer war das nicht gut genug; es sollte heißen: „in seiner Abwesenheit." Und nun war der Schüler durch das vornehme Abstraktum verwirrt und machte Fehler über Fehler. Ἀκίγα ἑστώς heißt in „guter Uebersetzung": er stand schweigend. Was hat man damit gewonnen? Der Schüler kommt zu dem Glauben, daß das Uebersetzen eine schwierige Sache sei, da man vor allem vom Texte abweichen müsse. Er legt sich aufs Raten und angelt nach „guten Uebersetzungen," was ja auch für findige Köpfe leichter ist, als genaue Wiedergabe des Textes. Caesar tempus ad deliberandum petivit übersetze ich mit dem Tertianer: Cäsar bat sich Zeit zum Ueberlegen aus. Nein, das wäre zu einfach; in der Schule muß alles schwierig und seltsam sein, wie ja auch in dem Munde der Primaner die Helden niemals Frauen haben, sondern nur Gemahlinnen.

Also: er bat sich Bedenkzeit aus. Nun ging die Konfusion an. Der Knabe, Sohn eines kleinen Mannes, hatte noch nie das Wort „Bedenkzeit" gehört und geriet in solche Verwirrung, daß er die ganze Klasse ansteckte und so die Stunde, die ganz gut angefangen hatte, unbehaglich endete. Was heißt muris circumdatis? „Durch einen Kranz von Befestigungen." So zu lesen im Beiheft zu Lattmanns Nepos. Ich habe dieses schleunigst den Schülern wegnehmen lassen und hoffe, daß sie aus eigener Kraft ihren Schriftsteller besser lesen lernen. Doch genug der Beispiele, die jede Uebersetzungsstunde reichlich vermehren kann. Nur dagegen will ich mich noch verwahren, als ob ich dem sogenannten Uebersetzungsdeutsch irgendwie das Wort reden wollte. Ich halte jeden Lehrer, der bei Homer δέ regelmäßig übersetzen läßt, für einen unheilbaren Pedanten und verbitte mir ernstlich die übliche Schülerübersetzung von cognoscere mit „kennen lernen" ebenso, wie ich die Uebertragung von comperire mit „in Erfahrung bringen," wie sie manche Lehrer lieben, für ganz gewöhnliches Papierdeutsch halte. Auch müssen sicherlich häufig die langatmigen Perioden des Livius und Thucydides aufgelöst werden, um nicht der Muttersprache Gewalt anzutun. Aber eine „gute deutsche Uebersetzung" ist weder von dem Lehrer noch von dem Schüler zu verlangen, weil sie zu viel Zeit beansprucht, die Kräfte übersteigt und zur Ungenauigkeit und zum Raten verführt.

Wer sich erst einmal gewöhnt hat, das Praesens historicum mit dem deutschen Praeteritum zu übersetzen, wird in der Uebersetzung der Tempora nachlässig werden. Daher streiche ich schlankweg die Lehre von dem Aoristus gnomicus und lasse bei Homer den Aorist mit dem Praeteritum wiedergeben. Ich streiche auch in der lateinischen Stillehre das viel Plage bereitende Kapitel von den phraseologischen Verben im Deutschen und lehre meine Schüler, daß man gut tut, weder Phrasen noch phraseologische Verba zu gebrauchen, selbst wenn man ein Buch zum Uebersetzen ins Latein schreibt. Und so läßt sich noch manches zur Vereinfachung der Lehrarbeit beitragen, wenn man nur den herzhaften Entschluß faßt, unhaltbare Ueberlieferungen zu beseitigen und der Einfachheit und Schlichtheit die Ehre zu geben.

Denn die ethische Wirkung ist doch am wichtigsten, und diese wird vor allem durch die übermäßigen, überkünstlichen Hülfen beeinträchtigt. Dabei bedarf es weder „eines dickleibigen Wörterbuches" noch einer „mechanischen Selbstpräparation." Mechanisch ist grade das Verfahren, das Ziemer lobt, und die Jugend, die so um „Selbsttätigkeit" gebracht wird, hat es nicht besser, sondern schlechter; denn die Folgen bleiben nicht aus. Es ist doch kein Zufall, daß den angeblich glänzenden Erfolgen der höheren Schulen die kläglichen Ergebnisse der Staatsprüfungen entsprechen, mit einziger Ausnahme etwa der Mediziner, wo die Sache anders liegt. Ut sementem feceris, ita metes. Und nun gar die Gesundheit! Ein stets wiederkehrendes Lied der Abiturientenkommerse feiert den Mann, der die Ueberbürdung erfunden habe. Es sollte nachgerade dies Ammenmärchen aus den Spalten ernsthafter pädagogischer Zeitschriften verschwinden. Das Radfahren allein ruft viel zahlreichere Erkrankungen hervor, als die gelegentlich durch Unverstand veranlaßte Ueberanstrengung der Arbeitskraft. Erschreckend mehrt sich die Zahl der Herzkrankheiten, die wahrlich nicht vom Arbeiten herrühren, sondern von dem sinnlosen Jagen über Berg und Tal. Und wiederum steht die Gesundheit der Kandidaten im scharfen Gegensatz zu der Gesundheit der Schüler. Woher diese massenhafte Neurasthenie der Kandidaten in allen Fakultäten? Weil die jungen Leute auf der Schule vielfach nicht hartes Holz gebohrt haben, sondern durch die Versetzungstreiberei [1]) vorwärts-

1) Darüber vortrefflich Hermann Lattmann in den Neuen Jahrb. 1902. II S. 286 ff.

geschoben sind, können sie der ernsten Arbeit, wenn solche an sie herantritt, nicht genügen und brechen zusammen. Es muß wieder in unser Schulleben mehr Ernst und mehr Wahrheit kommen, wenn wir bessere Ergebnisse der Staatsprüfungen haben wollen.

Und zu diesem Zweck tun wir gut, wie Siebourg empfiehlt, zur Methode unserer Jugend zurückzukehren. Ich gehe sogar noch weiter als er und verzichte gern auf reiche Gliederung des Textes, Kursivdruck der indirekten Rede und Inhaltsübersichten in deutscher Sprache. Ich sehe keine Errungenschaft darin, wenn der Schüler „fast wider seinen Willen" Kenntnis von dem Gelesenen bekommt. Was er sich nicht erarbeitet hat, hält nicht vor und ist wertlos dazu. Auch sind der Unterrichtsstunden nicht wenige, jetzt nicht mehr; sie genügen, um die Schüler gründlich in die Lektüre der Alten einzuführen, auch in den Inhalt. Die Lehrpläne verlangen nicht, was nicht geleistet werden könnte in der Erklärung. Das „Lexikonwälzen und -ausschreiben" ist nicht nutzlose Zeitverschwendung, sondern heilsame Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten. Präparation in der Unterrichtsstunde ist nur für die Anfänge Notbehelf, für den Quartaner bei Nepos, für den Untertertianer bei Cäsar u. s. w. Nach vier Wochen muß die Klasse soweit gebracht sein, daß sie zu Hause präpariert, und zwar außer der Quarta nach einem Schullexikon, wie es Georges für das Latein, Benseler-Kaegi für das Griechische liefern. Die Speziallexika sind teuer, überflüssig und schädlich, weil sie zu viel freie Uebersetzungen schwierigerer Stellen enthalten. Eine gedruckte Präparation ist eine contradictio in adiecto; sie hebt die Präparation auf oder ersetzt das Sein durch den Schein und wirkt dadurch in ethischer Hinsicht nachteilig. Man sei streng in der Kontrolle, nachsichtig beim ersten Uebersetzen, sorgfältig bei der Musterübersetzung und unerbittlich beim Nachübersetzen. Dann geht es ohne Ueberanstrengung, und Julius Brumby in Goslar macht schlechte Geschäfte. Vor allem wird so der Wahrheitssinn gepflegt, der durch die auf Umwegen erreichten Resultate schweren Schaden leidet.

Marburg. Friedrich Aly.

Von der Frankfurter Ortsgruppe des deutschen Gymnasialvereins.

In der Versammlung vom 6. Mai v. J. berichtete Geheimerat Dr. **Reinhardt** über die Schrift von W. Parow „Die Notwendigkeit der Einheitsschule." An das Referat schloß sich eine Diskussion.

In der Sitzung vom 6. Oktober v. J. hielt Prof. Dr. **Dragendorff** einen Vortrag über „römisch-germanische Forschungen in Nordwest-Deutschland."

(Aus dem Jahr 1903 ist nachzutragen, daß in der Versammlung vom 19. Januar Oberlehrer Dr. **Schönemann** vom Lessinggymnasium über „ägyptische Papyrusfunde" sprach.)

Vom niederrheinischen Zweigverbande des deutschen Gymnasialvereins.

In der Versammlung, die der niederrheinische Zweigverband am 17. November v. J. in Düsseldorf veranstaltete, hielt Oberlehrer Dr. **Cornelius Hölk** (vom dortigen Städtischen Gymnasium und Realgymnasium) einen mit vielem Beifall aufgenommenen Vortrag über „**Pythagoras und die Pythagoreer, ein Bild aus dem politischen und religiösen Leben des 6. vorchristlichen Jahrhunderts.**" Der „General-Anzeiger für Düsseldorf und Umgegend" vom 18. Nov. Nr. 321 berichtete darüber folgendermaßen:

„Dem Vortrag in einem kurzen Referat gerecht zu werden ist unmöglich; wir wollen uns bemühen, die Hauptpunkte hervorzuheben. Herr Dr. Hölk stellte zuerst fest, daß die Vorstellung, die man gemeinhin mit der Person des Pythagoras zu verbinden pflegt, ganz verschieden ist von derjenigen, welche die Pythagoreer selbst sich machten. Uns erscheine er als Mathematiker, den Alten als Prophet und Religionsstifter. Wie sei das zu erklären? Aus der Geschichte der pythagoreischen Schule und Überlieferung. Deshalb wurde in dem Vortrage ein Bild entworfen von der Beschaffenheit des Materials, aus dem wir unsere Kenntnis des Pythagoras schöpfen können, scharf geschieden, was in den antiken Quellen Tradition ist, was Kombination, und den Gründen nachgespürt, auf welchen diese Kombinationen aufgebaut sind. Hiernach wurde der Wert der Quellen bestimmt und festgestellt, daß wir über Aristoteles und seine Zeit schwer hinauskommen, die schon über zwei Jahrhunderte später sind als Pythagoras selbst. Doch wurde dann nachgewiesen, daß eine unmittelbare Quelle noch zu fließen scheint in den sogenannten pythagoreischen Symbolen. Auf Grund des so gesichteten Materials wurde ein Bild von Zweck und Art des pythagoreischen Bundes entworfen. Er gehört innerlich zusammen mit den Mysterienlehren, wie sie in Griechenland im 7. und 6. Jahrhundert überall gerne gepflegt wurden; doch unterscheidet er sich von den verwandten Erscheinungen durch zweierlei: erstens dadurch, daß als Unterscheidungslehre die Lehre von der Seelenwanderung eingeführt war, und zweitens dadurch, daß durch die Organisation des Bundes die Möglichkeit zu wissenschaftlicher Vertiefung und Ausgestaltung geboten war. Beide Momente wurden genauer behandelt, besonders auf das allgemein-religiöse Fundament der Seelenwanderungslehre hingewiesen, und bei der Betrachtung der wissenschaftlichen Resultate der pythagoreischen Spekulation der Versuch gemacht, nachzuweisen, wie auf dem Boden der pythagoreischen praktischen Ethik die Lehre erwachsen konnte, daß die Zahlen das Wesen der Dinge seien. Zum Schluß wurde die Entwicklung der Schule zur politischen Partei verfolgt, ihre Triumphe vorgeführt und ihre Niederlage erzählt. Der Vortrag endete mit einem Hinweis auf Platon Eigenartig ist die Methode, zu der die Wissenschaft bei solchem trümmerhaft überlieferten Stoff gezwungen ist: sorgfältig ist alles auszuscheiden aus den antiken Quellen, was nicht auf guter Überlieferung beruht; und dann muß man versuchen, das so gewonnene Material durch Vergleichung mit analogen Erscheinungen in der Geschichte und durch Ausbau der Grundzüge zu neuem Leben zu erwecken."

Nach diesem Vortrag, der dem von den Zweig- oder Ortsverbänden des Gymnasialvereins besonders ins Auge gefaßten Ziel, das Interesse für Erscheinungen des klassischen Altertums und die Überzeugung von ihrer nicht veralteten Bedeutung in weiteren Kreisen zu stärken, vortrefflich diente, machte Direktor Dr. **Paul Cauer** folgende Mitteilung, der er den Titel gegeben hat: **Einst und Jetzt, Worte von B. G. Niebuhr im Lichte der Gegenwart.**

Barthold Georg Niebuhr, der berühmte Verfasser der römischen Geschichte, war gewiß kein Stubengelehrter. Den eigentlichen Gegenstand seiner akademischen Studien bildeten Jurisprudenz und Naturwissenschaft; nur aus Liebhaberei beschäftigte er sich damals mit Philologie und Geschichte. Als Beamter war er zuerst Mitdirektor der Dänischen Bank in Kopenhagen, dann im preußischen Staatsdienste, in den ihn das Vertrauen des Freiherrn vom Stein berufen hatte, Mitglied des Direktoriums der Seehandlung, weiter von 1808 bis 1816 vortragender Rat im Finanzministerium, darauf sieben Jahre lang preußischer Gesandter in Rom; erst während der letzten Zeit seines Lebens wirkte er als Professor der Geschichte an unserer rheinischen Universität in Bonn. Das Urteil eines solchen Mannes ist jedenfalls gegen den Vorwurf gesichert, daß es aus weltfremder Versunkenheit in gelehrte Studien hervorgehe. Niebuhr war ferner kein Feind bürgerlicher Selbstverwaltung. Er kannte und schätzte die inneren

Einrichtungen des englischen Staates; in einer bei seinen Lebzeiten nicht gedruckten Denkschrift vom Jahre 1826 hat er die Grundsätze zusammengestellt, die in Preußen bei einer „Erhebung der Gemeinden zu mündigen, ihre eigenen Angelegenheiten selbstverwaltenden moralischen Personen", einer „Unternehmung, die sich nicht von der Hand weisen lasse", maßgebend sein müßten.[1]) Auch hier kann sein Urteil beanspruchen als das eines unterrichteten und denkenden Praktikers beachtet zu werden.

In jener Denkschrift vom Jahre 1826 sagt Niebuhr: „Von der Selbstverwaltung müssen Gegenstände ausgeschieden werden, zu deren Leitung eine einzelne Gemeinde nicht fähig ist, obwohl sie sich leicht dazu befugt wähnen wird. Dahin gehört vornehmlich der höhere gelehrte Unterricht, worüber mit ganz seltenen persönlichen Ausnahmen städtische Behörden auch nur in Hinsicht seiner Nützlichkeit und Nötigkeit keine Einsicht haben. Es herrscht, bei sonst sehr achtbaren Männern, in städtischen Kommunen die Ansicht, die Kenntnisse, welche einem Bürger not täten, wären Naturgeschichte (Affen und Käfer), Technologie u. s. w.; geistige Ausbildung sei Posse. Dieser Unterricht tut aber eben um so entscheidender not, je fremder die Einwohner der Vorstellung seiner Heilsamkeit sind." Niebuhr fühlte sich auf diesem Gebiete offenbar in Widerspruch mit den Anschauungen weiter Kreise, die er in seinem bewegten Leben kennen gelernt hatte. Dasselbe Gefühl drückte sich in einem Briefe aus, den er wenige Jahre später an **Friedrich v. Thiersch**, den bekannten Münchener Philologen und Organisator des bayrischen Gymnasialwesens, richtete.[2]) An ihn schreibt er (21. Juni 1829): „Der Himmel gebe Ihnen Erfolg bei dem Bestreben, die Philologie dort einzuimpfen; glauben Sie nur nicht, daß das Widerstreben, welches Sie zu überwinden haben, eine schlimme dortige Eigentümlichkeit sei. Es mag dort schlimmer sein, wir würden es aber hier gerade so erfahren, wenn nicht der Einfluß von der höchsten Regierung und die Mitwirkung der von dort hergekommenen Beamten wäre." Der Verfasser erwähnt dann die „antiphilologische" Gesinnung der Fabrikgegenden und bemerkt dazu: „Es ist in den Leuten ein dunkles Gefühl, daß allerdings für den industriellen Teil ein anderer Unterricht not tut, als der in den philologischen Schulen; wenn sie ihn nur nicht so miserabel platt wollten, oft die Respektabelsten in ihrem Kreise. Diese Aufgabe, der von Gelehrsamkeit entfernten Klasse eine Bildung für Verstand und Geist zu geben, die der analog ist, welche wir der Philologie verdanken, ist wohl eine der allerschwersten und muß doch zu lösen sein."

Die letzte Aeußerung ist besonders merkwürdig; sie zeigt den weiten Blick und den Gerechtigkeitssinn des Mannes. Was er hier fordert, für den industriellen Teil der Bevölkerung eine der philologischen gleichgeordnete, wenn auch innerlich von ihr verschiedene Geistesbildung zu finden, diese Aufgabe ist seitdem der Lösung ein gutes Stück näher gebracht. In einem anderen Punkte dagegen hat die spätere Entwicklung Niebuhr nicht so ganz recht gegeben. Er sah in dem staatlichen Schulregiment die berufene Vertretung eines in die Tiefe gehenden, das bloß Nützliche verschmähenden Unterrichtes, während ihm Gefahr von der Kurzsichtigkeit städtischer Behörden zu drohen schien. Heute ist das Verhältnis verschoben, die Verteilung der Rollen nicht so einfach, stellenweise geradezu umgekehrt.

Der **Magistrat unserer Hauptstadt**, deren höheres Schulwesen zur Zeit von einem Manne geleitet wird, der nach Gesinnung und Tradition ein Freund der Realschulen ist, hat auf eben seinen, des Stadtschulrates **Michaelis**, Antrag beschlossen, zwar die realistischen Anstalten zu vermehren und mannig-

1) „Ueber städtische Verfassung." In den nachgelassenen Schriften nichtphilologischen Inhaltes (Hamburg 1842) S. 519 ff. Die mitgeteilten Sätze S. 521.

2) Angeführt bei Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts II² S. 252.

faltiger auszubauen, die Gymnasien aber in ihrer Art unangetastet zu lassen und auch bei Neugründungen das Reformgymnasium fern zu halten. Auch hier in Düsseldorf stand vor zwei Jahren, als beschlossen wurde ein Realgymnasium nach Frankfurter Muster einzurichten, die Frage zur Diskussion, ob auch das Gymnasium in das neue System einbezogen werden solle; damals wurde im Stadtrate von leitender Stelle aus der Grundsatz ausgesprochen, man wolle die eine gymnasiale Anstalt, welche die Stadt besitze, nicht zum Gegenstand eines didaktischen Experimentes machen. So ist die Schule, in deren Aula Sie heute versammelt sind, durch ihr städtisches Patronat vor schädlichem Eingriff bewahrt worden. Und wie steht dem gegenüber die höchste Unterrichtsbehörde des Staates? In der ersten Versammlung unseres Zweigvereins, vor nun bald 3 Jahren, deutete ich den Zweifel an, ob die Regierung selber genau wisse, was sie wolle; heute glaube ich nicht, daß ein solcher Vorwurf aufrecht erhalten werden darf. Widersprüche zwar bestehen auch jetzt noch, aber nicht zwischen gleichzeitigen Maßregeln der Regierung, sondern zwischen dem, was ihre obersten Vertreter in der vorletzten Tagung des preußischen Abgeordnetenhauses (12. März 1903) erklärt haben, und dem was seitdem tatsächlich geschehen ist. Erklärt wurde: „Die Erhaltung und Kräftigung unseres humanistischen Gymnasiums war ein Hauptziel der Schulreform und wird auch ferner das Ziel der Unterrichtsverwaltung sein." Geschehen ist: die Berufung von vier eifrigen Verfechtern des Reformgymnasiums in mehr oder weniger einflußreiche Stellen der Schulverwaltung. Man wird uns nicht verübeln, wenn wir in der Bildung unseres Urteils uns mehr an Taten als an Worte halten; die Taten aber sind unzweideutig. Wenn erst alle Posten im Schulregimente mit Anhängern des neuen Systems besetzt sind, so wird sich der Uebergang zwanglos und, wie man vielleicht hofft, unmerklich vollziehen. Dem gilt es vorzubeugen. Die nächste Tagung des Parlamentes wird hoffentlich den Freunden der gymnasialen Sache Gelegenheit geben, für ihre, für unsere Ueberzeugung zu protestieren.

Videant consules, ne quid detrimenti res publica capiat: dieser alte gute Spruch läßt sich hier nicht anwenden. Denn eben die Regierung ist ja, woran jetzt nicht mehr gezweifelt werden kann, entschlossen, dem höheren Schulwesen diejenigen Einrichtungen aufzuerlegen, die mit innerer Konsequenz zum Untergange der Gymnasialbildung führen müssen. Von den Konsuln also ist Hilfe nicht zu erwarten. Darum sage ich: Caveant cives!

Von der Hamburger Ortsgruppe des deutschen Gymnasialvereins.

(Bericht der „Hamburger Nachrichten" vom 29. November vor. J. Nr. 839).

In der öffentlichen Sitzung vom 25. November hielt Herr Direktor Prof. Dr. **Paul Cauer** aus Düsseldorf einen Vortrag über: „Perikles, der königliche Demokrat." Der bekannte Schulmann hatte einen so großen Zuhörerkreis angelockt, daß der Hörsaal A kaum Raum genug für alle bot, die trotz des besonders schlechten Wetters gekommen waren, ihn zu hören. Die Anwesenden aber sahen sich in ihrer Erwartung nicht getäuscht, in dem bekannten Führer und Vertreter der gymnasialen Sache auch einen bedeutenden und gewandten Redner zu hören und gaben am Schlusse ihrem Beifall lebhaften Ausdruck.

Der Redner knüpfte an eine Äußerung des Generals Grafen Blumenthal an, das einzige Studium, das niemals vom wesentlichen ablenke, sei die Lektüre der alten Klassiker; denn bei ihnen seien alle Vorgänge auf die natürlichsten Verhältnisse zurückgeführt. Als Beispiel solcher — die Gegenwart widerspiegelnden — Betrachtung des Altertums wurde der Beruf des Staatsmannes behandelt, nicht wie er in der Theorie

der Alten erscheint, sondern wie wir ihn mit seinen bestimmenden Zügen im Bilde einer großen Persönlichkeit, des Perikles, anschauend erkennen. Der Vortrag suchte namentlich zu zeigen, wie bei ihm die mannigfaltigen Aufgaben des Staatsmannes in einander greifen und sich gegenseitig durchdringen. Die bekannteste Seite der Tätigkeit des großen Atheners ist die glänzende Pflege von Kunst und Wissenschaft. Die Neigung dazu hing mit seiner ganzen feinen und vornehmen Natur zusammen, die zu der Frage drängt, ob ein solcher Mann wohl zum Politiker überhaupt und zum Führer einer Volkspartei im besonderen geeignet gewesen sei. Daß es ihm gelang, in sich selber die Gegensätze zum Ausgleich zu bringen, höchste geistige Bildung mit erfolgreicher Arbeit an harten praktischen Aufgaben zu verbinden, Menschen zu beherrschen und doch die Reinheit des Charakters zu bewahren, darin sah der Redner die eigentliche Größe des Perikles. Einfluß auf die Menschen auszuüben wurde ihm ermöglicht durch die Gewalt der Rede, die ihm verliehen war, in der Reichtum des Geistes und praktische Klugheit zusammenwirkten, glühende Leidenschaft von strenger, den Zweck und die Mittel kühl berechnender Selbstbeherrschung gebändigt erschien. Der Vortragende besprach die innere Politik des Perikles, indem er ausdrücklich auch deren gefährliche Seiten hervorhob, dann sein auswärtiges Programm, die Befestigung und Erweiterung der athenischen Seeherrschaft, und endlich die entscheidende Probe, die das ganze System in dem großen Kriege bestehen sollte. In diesem Kampfe würde Athen gesiegt haben, wenn nicht ein unvorhergesehener Feind hinzugekommen wäre, die Pest, die in der Stadt ausbrach und im zweiten Jahre des Krieges den einzigen sicheren, zugleich mutigen und besonnenen Führer hinweggerafft hätte. Der Vorwurf, daß seine Politik zu sehr auf die eigene, ungewöhnliche Kraft berechnet gewesen sei, ist auch anderen Staatsmännern gemacht worden. Der Redner deutete auf das Beispiel des Fürsten Bismarck hin, das dann die Gedanken zur Gegenwart zurücklenkte.

„Auch bei uns — sagte er — hat das Ausscheiden des größten Mannes starke Veränderungen, tiefgreifende Bewegung hervorgerufen; aber Staat und Reich sind dadurch nicht ins Verderben gestürzt worden, wie einst die athenischen, sondern stehen unerschüttert da. Man kann sich dieser gesunderen politischen Verhältnisse froh bewußt sein und doch anerkennen, daß die Zeit des Perikles, von der heiteren Blüte der Kunst abgesehen, die kein guter Wille neu hervorzaubert, auch einen Vorzug hatte, dem nachzueifern möglich ist, den Reichtum an eigenartigen, selbständigen Persönlichkeiten." Daß es darin unserer Zeit fehle, sei oft gesagt worden; der Vortragende suchte zu zeigen, wie gerade die Versenkung in die Welt des Altertums helfen könne, den Sinn für Persönlichkeit zu wecken. Er schloß mit dem Wunsche, daß eine Zeit kommen möge, die, mit Umformung eines perikleischen Wortes, sagen könnte: „Wir sammeln Güter, aber ohne daß der Sinn für das Schöne leidet; wir sind stark, aber nicht auf Kosten einer tieferen Geistesbildung."

Die XIV. Jahresversammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins

fand am 15. und 16. April v. J. in Schneeberg statt. Der vom Vorstand erstattete Bericht ist, wie die früheren, in dem Dürrschen Verlag zu Leipzig erschienen und enthält besonders auch aus den Verhandlungen der Abteilungssitzungen manches allgemein Interessante, so einen Auszug aus dem Vortrag des Dr. Becher über „Leukas als Heimat des Odysseus" (für Dörpfeld) und aus dem des Dr. Mäschel über die Schwierigkeit, im Geschichtsunterricht der Obersekunda den für diese Klasse vorgeschriebenen Stoff (das Wichtigste aus der römischen Kaiserzeit, das Mittelalter und geographische Wiederholungen) zu bewältigen. Den Referenten wurde allseitig zugegeben, daß die römische Kaiserzeit nach Unter II zu verlegen und daß von den üblichen Darbietungen aus dem Mittelalter Manches zu streichen sei. Auch die in der Abteilung für Religionsunterricht erörterte Frage, ob der kleine Katechismus

Luthers als selbständiger Unterrichtsgegenstand im Gymnasium beizubehalten sei, hat Interesse über die Grenzen Sachsens hinaus. Die in der Hauptversammlung gehaltenen Vorträge sind in den Neuen Jahrb. f. Philol. und Pädagogik abgedruckt.

Versammlung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin am 29. November 1904.[1])

Mitte November vorigen Jahres wurde in Berlin und anderen Städten der Provinz Brandenburg folgender Aufruf verbreitet:

Von den verschiedensten Seiten ist der Wunsch laut geworden, auch in Berlin einen Zusammenschluß der Freunde des althumanistischen Bildungsideals herbeizuführen.

Je lauter und unwidersprochener seine Gegner in der Presse und in Versammlungen das Wort führen, je mehr zu fürchten ist, daß sie die öffentliche Meinung irreleiten und schließlich auch auf maßgebende Kreise Einfluß gewinnen, desto mehr erhebt sich die Notwendigkeit, daß auch die sich zusammentun und rühren, denen Fortbestand und Weiterentwicklung des Gymnasiums gerade in seiner charaktervollen, durch das Griechische bestimmten Eigenart ein allgemeines vaterländisches Interesse bedeutet.

In Berlin ist ein solcher Zusammenschluß um so notwendiger und um so wirksamer, als hier in der Reichshauptstadt zuletzt auch die Entscheidung fallen wird.

Die Unterzeichneten haben sich daher verbunden, um durch die Bildung einer Berliner Vereinigung der Gymnasialfreunde alle die zu sammeln, die für die Erhaltung der Grundlagen des Gymnasiums eintreten wollen.

Dr. C. **Bardt**, Direktor des Joachimsthalschen Gymnasiums. Geh. Regierungsrat Dr. **Bassenge**, Senatsvorsitzender im Reichs-Versicherungsamt. **Bache**, Geheimer Kanzleirat und Gemeindeschöffe, Friedenau. Prof. Dr. **Bellermann**, Direktor d. Gymnasiums zum Grauen Kloster. Dr. **Benary**, Sanitätsrat. **von Bentivegni**, Amtsrichter, Gransee. Dr. **Busch**, Gymnasialdirektor, Friedenau. Prof. Dr. **Coste**, Gymnasialdirektor, Wilmersdorf. Geh. Regierungsrat Dr. **Diels**, Prof. der klassischen Philologie an der Universität. **Georg Droescher**, Oberregisseur der Königl. Oper, Berlin. D. **Faber**, Generalsuperintendent. Schulrat Dr. **Fischer**, Stadt- und Kreisschulinspektor. Geh. Regierungsrat **Friedensburg**, Senatsvorsitzender im Reichs-Versicherungsamt. Prof. Dr. **Frölich**. Dr. **Gericke**, Sanitätsrat. **Goernandt**, Pfarrer, Friedenau. **Hallervorden**, Landgerichtsrat. D. **Harnack**, Professor der Theologie an der Universität. **Chr. Havestadt**, Kgl. Baurat, Wilmersdorf. Staatsminister a. D. **Hobrecht**, Exz. **Höpke**, Landgerichtsdirektor. **Hoeter**, Wirkl. Geh. Oberregierungsrat, Ministerialdirektor a. D. Graf **von Hoensbroech**. **Irmler**, Rechtsanwalt und Notar. Prof. Dr. **J. Imelmann**. **Kempner**, Justizrat, Charlottenburg. **Koehler**, Generalsuperintendent. **Kriebitz**, Konsistorialrat und Pfarrer, Wilmersdorf. Prof. Dr. **Kropatscheck**, Chefredakteur, Reichs- und Landtagsabgeordneter. Geh. Regie-

1) Im Folgenden beruht der Bericht über die Präliminarien der Versammlung und über das nachfolgende Beisammensein im Künstlerhaus auf der freundlichen Mitteilung des Herrn Direktor Lück; der Vortrag des Herrn Stadtschulrats Michaelis ist nach einer von ihm durchgesehenen Abschrift seines Manuskripts abgedruckt, der Inhalt des Harnackschen Vortrages nach dessen Abdruck in der „Täglichen Rundschau" angegeben (Unterhaltungsbeilage vom 8. und 10. Dez. v. J. Nr. 288 und 290); allem Uebrigen liegt die stenographische Niederschrift der Verhandlungen zu Grunde. Der vollständige Wiederabdruck des Vortrags von Professor Harnack ist der Weidmannschen Buchhandlung vom Vorstand der Vereinigung überlassen worden. Uhlig.

rungsrat Dr. **Kübler**, Gymnasialdirektor a. D. Prof. Dr. **Laß**, Regierungsrat **Leist**, Architekt, Friedenau. Geh. Regierungsrat Dr. **Leuchtenberger**, Direktor des Königlichen Wilhelms-Gymnasiums. **Lichthain**, Königl. Lotterie-Einnehmer. Dr. **Lück**, Gymnasialdirektor, Steglitz. **A. Lüders**, Wirkl. Geh. Oberregierungsrat, Grunewald. **Franz von Mendelssohn**, Generalkonsul, Grunewald. Prof. Dr. **Mensel**, Direktor des Kölln. Gymn. Dr. **Eduard Meyer**, Prof. der Geschichte an der Universität. Dr. **E. Michaelis**, Stadtschulrat, Berlin. Dr. **Moll**, Kaiserl. Regierungsrat. Prof. Dr. **H. J. Müller**, Direktor des Luisenstädt. Gymnasiums. Professor Dr. **Felix Müller**. Geh. Regierungsrat Dr. **Noetel**, Direktor des Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums. General der Infanterie z. D. **von Perthes**, Exz. **Pfarrius**, Direktor im Reichs-Versicherungsamt. D. **Pfleiderer**, Professor der Theologie an der Universität. Prof. Dr. **Friedrich Poske**. Dr. **Quaay**, Direktor des Lessing-Gymnasiums. Dr. jur. **Rhenius**, Geh. Regierungsrat. **Richter**, Amtsgerichtsrat. **Sadée**, Apothekenbesitzer, Friedenau. O. **Sarrazin**, Geh. Oberbaurat. Geh. Regierungsrat Dr. **Dietrich Schäfer**, Professor der Geschichte an der Universität. **Schaeffer**, Regierungsrat. Konsistorialrat **Schaper**, Superintendent, Teltow. Professor **F. Schaper**, Bildhauer. **Scheff**, Justizrat. Dr. **Schneider**, K. Gymnasialdirektor, Frankfurt a. O. Prof. D. **Scholz**, Prediger an St. Marien, Berlin. Prof. Dr. **Otto Schroeder**, Joachimsthalsches Gymnasium. **Schulz**, Kaiserl. Regierungsrat. Dr. **Schwahn**, Geh. Sanitätsrat. Prof. Dr. **Seiler**, K. Gymnasialdirektor, Luckau. **Siefart**, Regierungsrat. Lic. theol. Dr. **Simon**, Pastor an St. Lukas, Berlin. **Speck**, Pfarrer. Dr. **Spilling**, Wirkl. Geh. Ober-Postrat. **E. Steinicke**, Bankdirektor, Charlottenburg. **Stolte**, Pfarrer, Groß-Lichterfelde. Geh. Regierungsrat **Stolzmann**, Senatsvorsitzender. Prof. Dr. **Thoms**, Leiter des Pharmazeutisch-Chemischen Instituts der Universität. Prof. Dr. **Trendelenburg**, Direktor des Friedrichs-Gymnasiums. Dr. **Trojan**, Chefredakteur. **Uhlenbrock**, Rechtsanwalt und Notar. Dr. **W. Waldeyer**, Prof. der Anatomie an der Universität. Dr. **Waßner**, Gymnasialdirektor, Groß-Lichterfelde. **Weithmann**, Geh. Rechnungsrat. Prof. Dr. **Wellmann**, Direktor des Königstädt. Gymnasiums. **von zur Westen**, Assessor. Kaiserl. Wirkl. Geheimerat **Weymann**, Exz. Dr. **Weymann**, Kaiserl. Regierungsrat. **Willmer**, prakt. Zahnarzt. **Zechlin**, Landgerichtsrat, Neu-Ruppin.

Nachträglich unterzeichneten den Aufruf: Oberhofprediger D. **Dryander**, Universitätsprofessor Dr. **Max Friedländer**, Geh. Justizrat Prof. Dr. **Otto Gierke**, Geh. Justizrat Prof. D. Dr. **Kahl**, Universitätsprofessor Dr. phil. et iur. **Bernhard Kübler**, Geh. Oberbaurat und vortragender Rat **Launer**, Fürstbischöfl. Delegat und Probst bei St. Hedwig Prälat **Neuber**, der Chefarzt am Elisabeth-Krankenhaus Prof. Dr. **Rinne**, Sanitätsrat Dr. **Schütz**, W. Geh. Oberregierungsrat und Generaldirektor der Königl. Bibliothek Dr. **Wilmanns**.

Mit dem Aufruf verbunden war die Einladung zu einer Versammlung am Abend des 29. Nov. in der Aula des Kgl. Wilhelms-Gymnasiums in Berlin mit der Tagesordnung: 1. Eröffnung der Versammlung, 2. Vortrag des Herrn Prof. D. **Harnack** über die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums in der modernen Zeit, 3. Geschäftliches, 4. Vortrag des Herrn Stadtschulrates Dr. **Michaelis** über das Reformgymnasium.

Der Einladung wurde in so reichem Maß gefolgt, daß die genannte Aula überfüllt war und Hunderte in den anstoßenden Gängen stehen mußten. Anwesend waren fast sämtliche Direktoren der Gymnasien Berlins und der Vororte, auch manche aus der Provinz, sowie Direktoren von Realanstalten (von denen einige auch hernach der Vereinigung beitraten); natürlich sehr viele Oberlehrer. Aber sie bildeten nicht, wie in der Presse behauptet worden ist, die Majorität, wie denn auch die Beitrittserklärungen vielmehr ein Überwiegen der Nichtschulmänner ergaben. Außer zahlreichen Universitätsprofessoren, Geistlichen, Justizbeamten, Rechtsanwälten, Ärzten hatten sich auch höhere Militärs eingefunden und höhere Verwaltungsbeamte, auch bekannte

Männer der kaufmännischen Welt. Die Versammlung wurde kurz nach 8 Uhr durch Gymnasialdirektor Dr. **Lück** aus Steglitz mit folgender Ansprache eröffnet.

Hochgeehrte Anwesende! Im Namen des freien Ausschusses, der diese Versammlung vorbereitet hat, und der Herren Unterzeichner unseres Aufrufes bitte ich, mir einige einleitende Worte gestatten zu wollen.

Zunächst danke ich verbindlichst Herrn Geheimerat Direktor Leuchtenberger, daß er die Ueberlassung dieser Aula zu bewirken die Freundlichkeit gehabt hat. Dann möchte ich herzlichen Ausdruck geben unserer Freude und unserem Danke, daß Sie, h. A., unserer Einladung in so großer Anzahl entsprochen haben. Darin liegt zugleich die beste Rechtfertigung für unser Bestreben, einen Zusammenschluß der Freunde des humanistischen Gymnasiums in dieser Stadt und in unserer Provinz anzuregen.

Man muß sich eigentlich darüber wundern, daß Berlin, welches doch immer eine hervorragende Pflegstätte der humanistischen Bildung gewesen ist, eine derartige Vereinigung nicht schon längst besitzt, daß insbesondere die Geschicke, die unser Gymnasium in den letzten Jahrzehnten getroffen haben, nicht hier wie anderwärts ein Schutz- und Trutzbündnis aller humanistisch denkenden Kreise herbeigeführt haben. Ich will auf die Gründe nicht eingehen. Daß in der Tat ein Bedürfnis nach dieser Richtung bestanden hat, beweist der Umstand, daß im Jahre 1900, zur Zeit der letzten Schulreform, ein bemerkenswerter Ansatz zu einer solchen Vereinigung gemacht worden ist. Herr Professor D. Scholz, Pfarrer an St. Marien, dem wir für sein warmes Interesse und seine wertvolle Unterstützung bei der jetzigen Veranstaltung zum größten Dank verpflichtet sind, hat damals eine Anzahl von angesehenen Männern zusammenberufen, um mit ihnen über die Abwehr der dem Gymnasium drohenden Gefahren zu beraten. Von jener Zeit an ist der Gedanke und der Wunsch in vielen Köpfen und Herzen lebendig geblieben, bis er sich heute in die Tat umgesetzt hat.

Ein solches Unternehmen bedingt, wie Sie alle wissen, mancherlei Arbeiten und Mühen. In unserem Falle sind sie uns durch den Erfolg reichlich aufgewogen und belohnt worden. Wenn wir auch hoffnungsfreudig die Sache angriffen, ein so vielseitiges und warmherziges Entgegenkommen hatten wir doch nicht erwartet. Dies trat schon hervor in der großen Bereitwilligkeit, mit der hervorragende Männer sich unserem Aufrufe anschlossen. Nicht minder wurden wir durch die Fülle der Beitrittserklärungen zu der von uns geplanten Vereinigung überrascht. Und nicht selten war ein herzliches Wort beigefügt. So auf einer Karte: „Der Unterzeichnete erklärt sich mit Begeisterung bereit" u. s. w. und dazu die Randbemerkung: „Sonst erschrickt man wohl bei einer Neugründung; hier aber gilt es vivat, floreat, crescat zu rufen." Ich habe mir gestattet, auf allen andern Karten ähnliche Worte in unsichtbaren Lettern geschrieben zu sehen. Schon jetzt beläuft sich die Mitgliederzahl der neuen Vereinigung auf mehrere Hundert. Das ist ein vortrefflicher Grundbestand, der sich hoffentlich heute noch ganz erheblich vermehren wird.

Sie werden, h. A., von mir nun erwarten, daß ich Ihnen Aufschluß gebe, welchen Standpunkt unsere Vereinigung vertritt, welchen Zwecken sie dienen soll. Darüber also ein kurzes Wort der Verständigung.

Ich sage zuerst: wir stellen uns durchaus auf den Boden der Ordnung des höheren Schulwesens, wie sie im Jahre 1900 geschaffen worden ist. Der jetzige Lehrplan des Gymnasiums erscheint uns so gestaltet, daß sich nach ihm arbeiten läßt, daß wir damit erreichen können, was wir wollen und sollen. Wir halten ihn nicht in allen Stücken für vollkommen, aber wir meinen, daß die etwaigen Verbesserungen und Aenderungen sich in dem bisherigen Rahmen vollziehen können, ohne daß es dazu einer neuen Schulreform bedarf. Wir — Lehrer, Schüler, Eltern — sehnen uns ordentlich nach einer Zeit der Ruhe und des Beharrens,

damit wir uns in das Neue einleben und es dem Altbewährten einfügen können. Jeder gesunde Fortschritt auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts ist uns willkommen, aber wir lehnen ab die Künsteleien und die gewagten Experimente; auch haben wir die Anschauung, daß wir unsere Muster nicht aus dem Auslande zu holen brauchen.

Unsere Stellung zu den übrigen Schulformen ist durchaus freundlich. Auch das Reformgymnasium bekämpfen wir nicht, soweit es seine Existenz und seinen derzeitigen Bestand betrifft, wenn wir es auch nicht für bewiesen oder für beweisbar halten, daß sein Weg gleich gut oder besser ist als der unserige. Wir würdigen und schätzen in vollem Maße, was unsere Schwesteranstalten, die realen wie die gymnasialen, wollen und leisten, und wir gönnen ihnen den Lohn ihrer Arbeit ohne jeglichen Abzug.

Aber auch uns — das sind wir zu fordern berechtigt — soll man Luft und Licht lassen. Wir berufen uns auf den Kaiserlichen Erlaß vom 26. November 1900, wonach jeder Schulgattung gewährleistet wird, daß sie ihre Eigenart kräftig betone und entwickle. Unserem Gymnasium seinen besonderen Charakter zu wahren, für seine erprobten Grundlagen einzutreten, das soll die Hauptaufgabe unserer Vereinigung sein.

Wir wollen die Hindernisse und Störungen seiner gedeihlichen Wirksamkeit beseitigen helfen. Dahin gehört auch die Abwehr der Angriffe, die unaufhörlich gegen das Gymnasium und die altklassische Bildung gerichtet werden. Man sagt, im Jahre 1900 sei der Schulfriede proklamiert worden. Alle anderen Anstaltsarten genießen diesen Königsfrieden, nur das Gymnasium scheint man für vogelfrei zu halten. Da sollen denn unsere Gegner sehen, daß wir hier in Berlin, in der Mark Brandenburg, auch noch auf dem Platze sind, daß wir an unsere Sache glauben und zu ihr halten, daß wir, wie das neulich ein jüngeres Mitglied unserer Gemeinschaft so treffend ausgesprochen hat, der Ueberzeugung leben, daß das alte Gymnasium noch heute fähig ist, ein deutsches, kluges und gutes Geschlecht zu erziehen. Ich halte es nicht für richtig, daß wir weiter mit verschränkten Armen zusehen, wie man das Ansehen und die Bedeutung des Gymnasiums herabsetzt und herabdrückt, bis es als ein wertloses Gut über Bord geworfen wird. Darum appellieren wir an die öffentliche Meinung, nicht diejenige, die künstlich gemacht und beeinflußt wird, sondern an die wahre öffentliche Meinung, an den consensus der wirklich Sachverständigen, der gerecht und wohlwollend Urteilenden; ihre machtvolle Vertretung erblicken wir in dieser großen Versammlung und wollen wir in unserer Vereinigung schaffen.

Doch höher als der Kampf soll uns etwas anderes stehen. Wir sehen es als das wertvollste Ziel unseres Strebens an, in den weitesten Kreisen das Bewußtsein davon zu verbreiten, welche besonderen Vorzüge und Kräfte das Gymnasium und die humanistische Bildung von jeher besessen hat und noch besitzt. Wahrlich, unser Gymnasium braucht seine Vergangenheit nicht zu verleugnen, es braucht sich auch seiner Gegenwart nicht zu schämen. Die Anstalt, der man vorzuwerfen liebt, sie mache für das wirkliche Leben minder brauchbar, sie hat im 19. Jahrhundert die Männer vorgebildet, die Deutschland die führende Stelle in der Wissenschaft und im Rate der Völker gegeben haben. Auch das heutige Gymnasium erzeugt keinen weltfremden, unfruchtbaren Idealismus; das beweisen uns u. a. die vielen Beitrittserklärungen von Männern, die mitten im praktischen Leben hochangesehene Stellungen bekleiden.

Daß man in der Oeffentlichkeit wieder etwas mehr davon höre, welchen Wert die in der Antike wurzelnde Bildung hat, daß etwas von dem Gefühl der früheren Zeit wiederkehre, wo Deutschland stolz war auf seine Gymnasien, dazu, so hoffen wir, soll unsere gemeinsame Arbeit ihr bescheidenes Teil beitragen.

Wir planen nun nicht — das möchte ich ausdrücklich bemerken — die Gründung eines Vereins, der viel Zeit und Kraft von seinen Mitgliedern beansprucht; wir kennen und teilen das Gefühl der Vereinsmüdigkeit in vollem Umfange. Uns schwebt vielmehr als Ziel vor, eine freie Vereinigung herzustellen, die in ihrer äußeren Form sehr bequem und elastisch ist, innerlich jedoch desto fester durch das Band der gemeinsamen Gesinnung. Für die Zwecke, die wir verfolgen, wird es vorläufig ausreichen, wenn die gesamten Mitglieder einmal im Jahre zusammen kommen. Für diese Jahresversammlung wird sich dann stets — daran zweifeln wir nicht — einer der geistigen Führer der Gegenwart bereit finden lassen, seine Stimme zu erheben für das althumanistische Bildungsideal, um uns den Blick zu weiten und das Herz warm zu machen. Andere, weitergehende Wünsche lassen sich dann später verwirklichen, wenn auch vielleicht nur in engerem Kreise. Jetzt wollen wir uns noch nicht mit solchen Zukunftsplänen und Zukunftssorgen beschweren. Heute und hier kommt es vor allem darauf an, ein Bekenntnis zu unserer Sache abzulegen.

Darum noch einmal, meine sehr verehrten Anwesenden, wer ein Herz für die gymnasiale Bildung hat, der trete unserem Kreise bei und helfe uns. Auch wer nicht mit allem übereinstimmen sollte, was ich soeben gesagt habe, scheue sich nicht, sich unserer Vereinigung anzuschließen. Ihr Rahmen ist weit genug, daß verschiedene Anschauungen darin Platz haben, wenn nur in der Hauptsache Einigkeit herrscht.

Darauf nahm Herr Prof. D. **Harnack**, bei seinem Auftreten von lebhaftem Beifall begrüßt, das Wort zu seinem Vortrage: **„Ueber die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums in der modernen Zeit.“**

Der Redner ging von der Beobachtung aus, daß die Angriffe gegen das alte Gymnasium durch das große Zugeständnis, das die Konferenz des Jahres 1900 an die anderen neunjährigen Schulen gemacht habe, keineswegs zum Verstummen gebracht seien, daß man sich in der Annahme, es werde jetzt ein unverbrüchlicher Königsfriede eintreten, entschieden getäuscht habe und daß insbesondere die Presse, wenige Ausnahmen abgerechnet, mit einer Einmütigkeit gegen das klassische Gymnasium Partei nehme, die sonst in diesem Chor der Differenzen nicht häufig sei. Gleichwohl werde Besorgnis um die Fortexistenz des alten Gymnasiums jedem unnötig erscheinen, der sich überzeugt habe, daß seine Verteidiger sich keineswegs im Kampf mit dem Genius der Gegenwart und Zukunft befinden, keineswegs mit ihren Bestrebungen Notwendigerem und Besserem den Weg zu versperren suchen.

Sodann ging Prof. Harnack auf den Sinn der durch die preußische Regierung 1900 gegebenen Erklärung ein, daß Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen nunmehr als gleichwertig in der Erziehung zu allgemeiner Geistesbildung anzusehen seien. Er findet diese Erklärung dreifach begründet, dadurch daß jungen Leuten, die neun Jahre in einer höheren Schule gearbeitet und das Endziel derselben erreicht haben, es billigerweise freistehen müsse, sich unbehindert durch äußere Schranken einem Berufe zuzuwenden, für den sie sich geeignet hielten, — durch den Umstand, daß die Abiturienten aller drei höheren Schulgattungen geistig arbeiten gelernt hätten, — und dadurch, daß ihnen auch in inhaltlicher Beziehung ein sehr erhebliches Maß von Bildung gemeinsam sei. Aber auch den Unterschied zwischen dem Gymnasium, dem Realgymnasium und der Oberrealschule betonte der Redner und die Notwendigkeit, verschiedene höhere Schulen neben einander bestehen zu lassen, die nach Harnacks Ansicht darauf beruht, daß es nicht angeht, Knaben und Jünglinge bis zum 19. Jahr ohne jede Rücksicht auf spezielle Berufe auszubilden, und auf der Tatsache, daß eine ruhige, wirksame Durchbildung des Geistes nur bei einer gewissen Konzentration der Kraft der Schüler auf bestimmte Unterrichtsgebiete möglich ist und daß diese Gebiete nicht für alle zu höheren Studien Strebenden die gleichen sein können. Die allgemeine Definition der zur Ma-

turität gelangten Schüler jeder der drei höheren Schulgattungen, zu der Harnack gelangte, lautet: ein junger Mann, der denken und geistig arbeiten gelernt hat, dem die Kräfte der Menschheit und der Wert der idealen Güter an der Geschichte und an fremden Sprachen aufgegangen sind, der die Grundzüge der Naturgesetze kennt und der für eines der großen Studiengebiete bereits eine gewisse Vorbereitung erlangt hat. Den Begriff speziell des Gymnasialabiturienten bestimmte er dahin, daß dies ein an der Antike und der Geschichte gebildeter, philologisch geschulter junger Mann ist, der auch eine gewisse Kenntnis der Mathematik und Physik haben muß, da ihm nichts Menschliches fremd sein soll, dessen eigentliches Gebiet aber das Menschliche im engeren Sinne des Wortes, der Mensch selbst, bildet und dessen großes Paradigma das klassische Altertum ist.

Nachdem H. hinzugefügt, daß die Stärke einer Schulgattung und ihre Existenzberechtigung darauf beruhe, daß ihre Eigenart kräftig und mit einer gewissen Einseitigkeit ausgebaut werde, führte er aus, warum die Eigenart auch des Gymnasiums vollberechtigt und auch heute unentbehrlich ist. Sein Herzstück sei, daß die beiden klassischen Sprachen als Hauptsache auf ihm getrieben werden, und daß sie und damit auch die antiken Literaturen und Kulturen sich gegenseitig beleuchten, wobei die Frage, ob Latein oder Griechisch wichtiger sei, beiseite gelassen werden könne. Denn jedes von beiden sei gleich wichtig, aber in anderer Richtung. Als Mittel der Geistesbildung sei unstreitig das Griechische wichtiger, aber das Latein liege uns näher als die Grundsprache der abendländischen Kulturentwicklung. Daß der Weg über diese beiden Sprachen zu höherer Bildung auch heute in der Organisation unseres Unterrichtswesens offen stehe, werde durch mehr als eine Erwägung gefordert. Einmal durch die Tatsache, daß als Schule des Denkens keine moderne Sprache jenem Paar gleichkomme. Zwar mache jede Sprache, die wir lernten, unseren Geist biegsamer und schärfe ihn, aber nicht jede in gleichem Maß. Die alten Sprachen würden bezüglich der in ihrem Bau begründeten Kraftwirkung und ihres Bildungswertes doch durch keine moderne Sprache erreicht, auch wenn man den modernen die lateinische oder griechische Grammatik künstlich aufpfropfe. Diese Erfahrung bezeugten nicht bloß Tausende von Schulmännern, sondern auch Männer, die schlechterdings nicht in den Verdacht der Voreingenommenheit kommen könnten. Unter den Schulmännern aber sei das Zeugnis solcher von höchstem Werte, die sowohl in den alten als in den modernen Sprachen unterrichteten und für die modernen Literaturen eine besondere Vorliebe hegten: auch solche hätten nämlich öfter erklärt, daß die grammatische und logische Schulung des Geistes, welche eine Frucht des Unterrichts in den alten Sprachen sei, von dem neusprachlichen Unterricht nicht erreicht werden könne. Und speziell der unendlich reichen griechischen Sprache verdanke, wer sie gelernt, als Sprache unsagbar viel für seine geistige Bildung.

Eine einzigartige Bedeutung hat das Erlernen der klassischen Sprachen nach Harnacks Ausführung ferner, weil durch ihre Kenntnis die Einsicht in die Grundlagen unserer geistigen Kultur erschlossen wird. Weiter ist von großem Wert für die Bildung der Jugend, daß die antiken Kulturen einen abgeschlossenen Kreis darstellen, den wir leidenschaftslos betrachten können, und daß in diesem Kreise die menschlichen Dinge in einfachen, durchsichtigen Verhältnissen uns entgegentreten, während bei den komplizierten Verhältnissen der modernen Zeit eine unübersehbare Vielheit sich kreuzender Linien stört. Auch wird ein junger Mann durch nichts besser, als durch das Anschauen der antiken Gestalten, durch die Lektüre der griechischen Schriftsteller von persönlichem Leben, von freier Individualität, von genialer Naivetät berührt. Und unerreicht sind jene Autoren zugleich in der Verbindung des Großen mit dem Einfachen, der Tiefe des Gedankens mit der Schlichtheit. So seien die Griechen die Lehrmeister des Geistes geworden, so erkläre es sich, daß wir bisher in unserer Geschichte noch keine Periode höheren Aufschwungs ohne die Griechen erlebt hätten. So rechtfertige sich auch die Forderung, daß unserer Jugend die klassischen Schulstudien erhalten bleiben müssen.

Nicht werde dies verlangt aus konservativ-reaktionären Interessen, oder weil bei den Fordernden das Verständnis für die moderne Zeit fehle, oder weil man auf dem Gymnasium glaube die Religion besser konservieren zu können; auch nicht um die Jugend vor Banausentum zu bewahren (denn man sei überzeugt, daß jedes ernste Studium die idealen Kräfte des Menschen zu entwickeln vermöge); oder weil man die gymnasiale Bildung unbedingt für die schwerste halte. Sondern aus den dargelegten generellen Erwägungen ergibt sich Harnack die Forderung und daraus, daß er zugleich im griechischen und lateinischen Unterricht die beste Vorbereitung für bestimmte Berufe sieht, vor allem für künftige Philologen und Theologen, aber nicht allein für sie. Harnack will nicht leugnen, daß, solange Juristen zu allem Möglichen herangezogen werden, es praktisch sei, wenn einige von ihnen mehr reale Kenntnisse in Bezug auf die ihnen anvertrauten Funktionen haben; aber für dringend wünschenswert halte er, daß der größere Teil von ihnen die Art von Bildung auch fernerhin genieße, die nur das humanistische Gymnasium geben könne. Ja, auch den Medizinern wünsche er, wenigstens zu einem beträchtlichen Teil, die gymnasiale Vorbildung, und er befinde sich dabei im Einvernehmen mit sehr vielen, wenn nicht mit der Mehrzahl der Ärzte.

Endlich trat der Vortragende noch fünf Einwürfen entgegen, die gegen die Fortexistenz des alten Gymnasiums geltend gemacht worden seien, zunächst dem Einwurfe, daß man die alte Kultur und Literatur ja durch Übersetzungen genügend kennen lernen könne: denn nicht bloß gibt die Übersetzung nie den vollen Autor, sondern es ist auch die Arbeit, die man an einen Grundtext gesetzt hat, um ihn in die eigene Sprache überzuführen, mit ihrem geistigen Gewinn durch nichts zu ersetzen; — zweitens dem Einwurf, daß es doch Wichtigeres, Nützlicheres, Aktuelleres gebe als Latein und Griechisch; — ferner der Bemerkung, daß man es auf anderen Schulen eher zu einem Können, nicht bloß zu einem Kennen bringe. Der vierte von H. erwähnte und zurückgewiesene Einwurf ist der, daß es unpädagogisch sei, mit dem schweren Latein den fremdsprachlichen Unterricht zu beginnen; der letzte der, daß das Gymnasium seine Zöglinge hochmütig mache.

Der Schlußsatz der Rede vergleicht die drei höheren Schulen mit den drei Ringen „Wir sagen, alle drei Ringe sind echt, aber der eine ist uns der liebste!"

Der Vortrag wurde öfter von Aeußerungen der Zustimmung unterbrochen; am Schlusse gaben sich ungewöhnlich große Beifallsbezeugungen kund. Herr Direktor Dr. **Lück** dankte mit folgenden Worten:

Ihr Dank ist so lebhaft, daß ich kaum etwas hinzuzufügen wage. Aber es drängt mich doch, auch an dieser Stelle davon Zeugnis abzulegen, daß wir Leute vom Gymnasium wohl wissen, daß Herr Prof. Harnack es vor allen andern gewesen ist, welcher auf der Schulkonferenz vom Jahre 1900 durch sein wirksames Eintreten das alte Gymnasium gerettet hat. Er hat heute alle Seiten der gymnasialen Frage in so trefflicher Weise zusammengefaßt und behandelt, daß, wer in Zukunft das Gymnasium angreifen will, von diesem Vortrag nicht Umgang nehmen kann. Eine besonders glückliche und bedeutsame Stunde wird immer für unser Gymnasium sein diese Stunde, in der Herr Prof. Harnack in so ausgezeichneter Weise die Notwendigkeit des alten Gymnasiums in der modernen Zeit aus der Fülle seiner Gedanken und seiner Erfahrungen dargelegt hat. Ich spreche wohl im Sinne von Ihnen allen, wenn ich Sie bitte, zum Danke für den außerordentlich großen Dienst, den Herr Prof. Harnack unserer gymnasialen Sache geleistet hat, sich von Ihren Plätzen zu erheben.

Dies geschieht unter erneuten lebhaften Beifallsäußerungen. Darauf ging Herr Direktor Lück zum geschäftlichen Teile der Tagesordnung über. Er bemerkte daß zuerst die Absicht bestanden habe, einen Zweigverein des deutschen Gymnasialvereins zu gründen. Später sei man davon zurückgekommen und habe es für das zweck-

mäßigste gehalten, einen Zusammenschluß der Gymnasialfreunde in weiteren und freieren Formen zu bewirken, um namentlich auch die nichtschulmännischen Kreise heranzuziehen. Die folgenden Satzungen, die gedruckt vorlagen, wurden ohne Diskussion auf Antrag von Herrn Gymnasialdirektor Dr. Waßner-Groß-Lichterfelde angenommen.

Satzungen der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg.

§ 1.

Die Vereinigung will eintreten für das humanistische Bildungsideal und ein Mittelpunkt sein für alle, denen Fortbestand und Weiterentwicklung des Gymnasiums in seiner durch das Griechische bestimmten Eigenart ein allgemeines vaterländisches Interesse bedeutet.

§ 2.

Die Mitgliedschaft wird erworben durch Meldung bei einem Vorstandsmitgliede.

§ 3.

Der jährliche Mindestbeitrag beträgt 1 Mark.

§ 4.

Das Vereinsjahr fällt mit dem Kalenderjahr zusammen. In jedem Jahre findet eine ordentliche Versammlung statt. Außerordentliche Versammlungen beruft der Vorstand nach Bedürfnis.

§ 5.

Der Vorstand besteht aus dem Vorsitzenden und sechs Beisitzern, die durch die Jahresversammlung auf drei Jahre gewählt werden. Er hat das Recht, sich durch Zuwahl zu ergänzen.

In den Vorstand wählte die Versammlung nach dem Vorschlage von Herrn Gymnasialdirektor Dr. Coste-Wilmersdorf folgende Herren: Professor D. **Scholz** als Vorsitzenden, Gymnasialdirektor Dr. **Lück** als seinen Stellvertreter, General der Infanterie z. D. **von Perthes**, Geh. Regierungsrat **Friedensburg**, den Oberlehrer am Bismarckgymnasium zu Wilmersdorf Dr. **Heinrich Müller** (1. Schriftführer), den Oberlehrer am Kaiserin-Augusta-Gymnasium zu Charlottenburg Dr. **Fries** (2. Schriftführer), Verlagsbuchhändler Dr. **Vollert** (Schatzmeister). Durch Zuwahl wurde später aufgenommen Herr Geh. Medizinalrat Prof. Dr. med. **Hirschberg**.

Nach einer kurzen Pause, in der viele Beitrittserklärungen abgegeben wurden, hielt Herr Stadtschulrat Dr. **Michaelis**, der Dezernent des höheren Schulwesens in der Berliner Stadtverwaltung, seinen Vortrag über: **„Die Stadt Berlin und das Reformgymnasium."**

Meine Herren! Nach der bedeutenden, tiefen und warmen Rede des hochverehrten Herrn Professor Harnack, die ihre begeisterte Zustimmung gefunden hat, würde ich es nicht wagen, noch für einige Worte Ihre Aufmerksamkeit zu erbitten, wenn nicht der uns zugegangene Aufruf einen kurzen Hinweis auf die Wichtigkeit der Stellungnahme Berlins in den Schulfragen enthielte. Ohne den Einfluß Berlins in Schulangelegenheiten irgendwie überschätzen zu wollen, empfinde ich doch als Vertreter der höheren Schulen Berlins innerhalb der städtischen Verwaltung angesichts dieses Hinweises die Verantwortung besonders lebhaft, die ich unseren städtischen Gymnasien gegenüber habe, und da ich mich

mit der von Ihnen vertretenen Ueberzeugung im wesentlichen eins weiß, so lege ich hier gerne auf die mir gewordene Aufforderung hin vor der Oeffentlichkeit Bekenntnis ab und hoffe, in ihnen Helfer und Freunde für die auch von mir vertretene Sache zu finden.

Ich fürchte nicht mißverstanden zu werden und erkläre von vornherein, daß ich allen Teilen unseres höheren Schulwesens ein gleiches und unparteiliches Interesse entgegenbringe, den realistischen Anstalten ebenso wie den humanistischen, den Mädchenschulen wie den Knabenschulen. Ich glaube auch, daß die nächsten Aufgaben für die Stadt Berlin vor allem auf dem Gebiete des Realschul- und Mädchenschulwesens liegen werden, und daß hier für neue Formen und Reformgedanken ein offenes Feld ist. Ich will auch nicht angreifen, sondern nur verteidigen und rechtfertigen und trete auch in keiner Weise der Fortsetzung der Versuche mit dem Reformgymnasium da entgegen, wo dieser Weg bereits beschritten ist oder aus guten Gründen beschritten werden soll. Im Gegenteil, ich halte fortgesetzte und erweiterte Versuche am richtigen Platze zur Klärung der Frage, die schließlich doch ihre Lösung nur aus der Praxis heraus finden kann, für recht wünschenswert. Aber ich bin auch der festen Ueberzeugung, daß das alte Gymnasium noch ein unentbehrliches Glied unseres Schulwesens ist und als solches geschützt und erhalten werden muß, und für mich persönlich schließt diese Auffassung, so wie die Dinge gegenwärtig liegen, auch die Ablehnung der Idee des Reformgymnasiums für unsere städtischen Anstalten in sich ein. Ueber diese negative, aber doch nicht ganz unwichtige Seite der Sache, der wir hier dienen wollen, bitte ich ein kurzes Wort sagen zu dürfen.

Ich glaube, daß 1. weder die bisherige Entwickelung des Reformschulwesens die Begründung von Reformgymnasien in Berlin unmittelbar empfiehlt, noch 2. die gegenwärtigen und die dauernden Schulverhältnisse Berlins für die Errichtung solcher Anstalten sprechen, und daß 3. wichtige prinzipielle noch nicht erledigte Bedenken gegen das System des Reformgymnasiums vorliegen, auf Grund deren die neue Form nicht besser als die alte, auch nicht als von gleichem Werte erscheinen dürfte.

Ich bemerke vorweg, daß ich nur vom Reformgymnasium, nicht von der Reformschule überhaupt spreche, und daß ich in der Zusammenwerfung der Fragen des Reformgymnasiums und Reformrealgymnasiums einen irreleitenden Weg sehe, den ich zu vermeiden suchen möchte. Meine beistimmende Ansicht vom Wert und von der Bedeutung des Reformrealgymnasiums kann ich hier nicht darlegen.

Reformgymnasiale Anstalten bestehen seit 1892 in Preußen und seit 1895 in außerpreußischen deutschen Ländern. Das Goethe-Gymnasium in Frankfurt a. M. und das Progymnasium mit Realschule in Ohrdruf sind die älteste preußische und die älteste außerpreußische Anstalt dieser Art.

In Preußen sind bis Ostern 1904 15 Reformgymnasien, in den übrigen deutschen Staaten 5 entstanden.

Die 15 in Preußen befindlichen Anstalten verteilen sich auf 9 von den 12 Provinzen: Pommern, Schleswig-Holstein, Westfalen haben kein Reformgymnasium; das Rheinland hat deren 5, Brandenburg, Posen und Schlesien haben je 2, die übrigen Provinzen, Westpreußen, Sachsen, Hannover und Hessen-Nassau haben je eine derartige Schule. — Die Reformgymnasien Preußens kommen auf 14 Städte, 9 größere von weniger als 500000 und mehr als 100000 Einwohnern mit je 12—4 höheren Lehranstalten, nämlich Breslau, Frankfurt a. M., Hannover, Magdeburg, Charlottenburg, Barmen, Danzig, Posen und Schöneberg, und 5 kleinere von weniger als 50000 bis herab unter 12000 Einwohnern mit 1 Anstalt, nämlich Solingen, Mühlheim, Rheydt, Krotoschin und Rastenburg. Von diesen 14 Orten hat nur Breslau 2 Reformgymnasien, alle

anderen nur je 1. — Von den 15 Reformgymnasien sind 7 lediglich Gymnasien, also nur einfache Anstalten, Danzig, Breslau, Magdeburg, Frankfurt a. M., Barmen, Rastenburg und seit Ostern 1904 auch Schöneberg; 2 sind Gymnasien und Realgymnasien, Breslau und Hannover; 1 ist Oberrealschule mit Gymnasium, Rheydt[1]); 4 sind Gymnasien mit Realschulen, Charlottenburg, Krotoschin, Solingen und Rastenburg, und endlich 1 Gymnasium, Realgymnasium und Realschule, Mühlheim. — Königlich sind von den 15 preußischen Reformgymnasien nur 4, eines in Breslau, Magdeburg, Krotoschin und Rastenburg, die übrigen sind kommunale Anstalten. — Für Preußen betragen die Reformgymnasien bei dem Bestande von 1903 etwa 4 % aller vorhandenen vollständigen oder unvollständigen Gymnasien; bezüglich der Städte mit höheren Lehranstalten stellt sich der Prozentsatz nicht höher. (Die Angaben beruhen auf der Uebersicht von Matthias Monatsschrift III, 5 S. 281 ff. Das Zentralblatt vom Januar 1904 nennt auch Görlitz und Ratibor als in Umwandelung begriffen.)

Im übrigen Deutschland steht es so: von den 25 deutschen Staaten außer Preußen haben nur 4 Reformgymnasien[2]), nämlich Sachsen, Baden, Koburg-Gotha und Bremen; und zwar hat Baden 2 Anstalten, die übrigen 3 Staaten je 1. Die 5 außerpreußischen deutschen Reformgymnasien fallen auf 5 Orte, Dresden, Bremen, Karlsruhe, Weinheim und Ohrdruf. Davon ist 1 Anstalt nur Gymnasium, Bremen; 2 sind Gymnasien mit Realgymnasien, Dresden und Karlsruhe; die beiden anderen Orte, Ohrdruf und Weinheim, haben nur unvollständige Gymnasialanstalten kombiniert mit Realschulen.

Meine Herren, wer sich diese Entwickelung vergegenwärtigt, die sich auf einen Zeitraum von 13 Jahren verteilt, wird sie gewiß keine glänzende nennen, und man wird hier nicht von einer großen von innen heraus, aus der Seele des Volkes von selbst und unaufhaltbar hervorkommenden Strömung unseres geistigen Lebens reden können. Die Entwickelung ist bescheiden, geht im allgemeinen auf einzelne Schulmänner, Vereine und Behörden zurück, und erscheint noch bescheidener, wenn man erwägt, daß die Anhänger der Reformidee mit großem Eifer gearbeitet und sich eines gewissen Schutzes, einer weitgehenden Duldung und milden Beurteilung zu erfreuen gehabt haben. Aus der bisherigen Entwickelung allein wird also niemand die Idee rechtfertigen können, daß diejenigen Städte zurückbleiben oder zurückgeblieben sind, die keine Reformgymnasien besitzen, und daß es hohe Zeit für die Reichshauptstadt sei, sich der neuen Sache anzunehmen. Es muß aber andrerseits auch billigerweise zugegeben werden, daß es sich bei einer immerhin erst zwölfjährigen Entwickelung auch im günstigsten Falle nur um Anfänge handeln kann, die so manche Schwierigkeiten in sich einschließen, und daß ein definitives Urteil sich einzig und allein aus der bisherigen Entwickelung noch nicht wird gewinnen lassen.

Prüfen wir also weiter die in Berlin zur Zeit vorliegenden und dauernd bestehenden Schulverhältnisse.

Wir haben in Berlin 11 städtische Gymnasien, mit deren Frequenz es so bestellt ist: die Schülerzahl hatte im Schuljahre 1899/1900 einen Höhestand von 6631 Schülern, 5148 auf den Hauptanstalten, 1483 auf den Vorschulen erreicht. Seitdem ist sie langsam aber wenigstens an den Hauptanstalten stetig gesunken. Sie betrug 1903/4: 6469 Schüler, 5024 auf den Hauptanstalten, 1445 in den Vorschulen. Sie beträgt augenblicklich 6510, 5003 in den Hauptanstalten, 1507 in den Vorschulen. Mithin ist in den letzten 5 Jahren ein Rückgang an den Gymnasien von 121 Schülern erfolgt; und zwar betrug der Rückgang an den

1) Das Rheydtsche Reformprogymnasium ist in der Entwicklung zu einem Reformvollgymnasium begriffen. U.

2) Der Name ist mit Einschluß des Reformprogymnasiums gebraucht. U.

Hauptanstalten sogar 145 Schüler, während in den Vorschulen eine Vermehrung um 24 Schüler erfolgt ist. Der Rückgang in der Frequenz dürfte vornehmlich auf zwei Ursachen zurückzuführen sein: 1. auf die Begründung vieler neuer höherer Lehranstalten in den Vororten Berlins und 2. auf die Anerkennung der Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung aller Arten höherer Schulen. Hier haben also zwei von einander ganz unabhängige und verschiedenartige Kräfte eingegriffen, die, während sie bei den Realgymnasien wechselnde Resultanten ergeben können und ergeben haben, doch auf die Gymnasialverhältnisse Berlins beide nach derselben Richtung hin wirken und ihren Einfluß dahin ausüben, daß die Frequenz derselben sinkt und voraussichtlich noch weiter sinken wird. Unter diesen Umständen empfiehlt sich die Begründung eines neuen städtischen Gymnasiums zur Zeit nicht. Es liegt kein Bedürfnis dafür vor, um so weniger als kaum eins unserer städtischen Gymnasien überfüllt ist, vielmehr einige eine starke Zunahme ihrer Frequenz vertragen können. Die Begründung eines neuen Gymnasiums würde vorläufig ein überflüssiger Luxus sein, die Begründung eines Reformgymnasiums wahrscheinlich nur ein Luxus für die äußerlich in ihrer Lebenslage begünstigten und innerlich durch ihre Begabung bevorzugten Schüler. Es würde sich lediglich um ein teures und zur Zeit für Berlin selbst ganz entbehrliches Experiment handeln, von dem ein allgemeiner Nutzen für die Stadt nicht zu erwarten wäre. Die Umwandlung aber eines bestehenden Gymnasiums in ein Reformgymnasium um des Experimentes willen würde sich, der Isoliertheit einer solchen Anstalt wegen, kaum empfehlen, und vor allem auch darum zu widerraten sein, weil solche Reformen nur mit Lehrkräften, die von der neuen Idee überzeugt sind, durchgeführt werden können, und hierzu ganz neue Lehrerkollegien ausgewählt werden müßten. Ein bloßer Reformlehrplan ohne überzeugte Lehrer wäre unwirksam und doch nur vom Uebel.

Die augenblickliche Lage unseres Schulwesens empfiehlt also die Begründung eines Reformgymnasiums in Berlin nicht; aber auch abgesehen von den gegenwärtigen Verhältnissen kommt man kaum zu einem anderen Resultat.

Von den Gründen, mit denen für das Reformgymnasium gekämpft wird, wird gewöhnlich einer besonders betont und an die erste Stelle gerückt, nämlich der, daß die Reformschule eine mannigfaltige Kombinationsmöglichkeit zwischen den verschiedenen Schularten gewähre. Aber dieser Grund fällt für die Hauptstadt ganz fort. Das Reformgymnasium hat einen lateinlosen Unterbau in den drei Anfangsklassen, denselben, den das Reformrealgymnasium und die Oberrealschule besitzt. In VI, V, IV wird nur eine fremde Sprache, die französische, getrieben. Es können daher auf diesem Unterbau zugleich mit dem Gymnasium andere höhere Lehranstalten, Realgymnasien, Oberrealschulen, Realprogymnasien und Realschulen errichtet werden. Diese vielseitige Kombinationsmöglichkeit ist eine der Hauptfreuden der Anhänger des Reformschulwesens. Sie ist der Gesichtspunkt, von dem aus die Errichtung der ersten preußischen Reformanstalt in Altona 1878 stattgefunden hat, also geschichtlich der Ursprung des ganzen Reformgedankens.

Der Vorteil der Kombination mehrerer Anstalten kommt nun in der Tat für kleinere Gemeinden, mit beschränkten Mitteln durchaus zur Geltung. Kleinere Städte, in denen verschiedene Bildungsbedürfnisse vorliegen und die alle oder mehrere Wünsche der Eltern mit einer Anstalt befriedigen wollen, also an einer Stelle, unter einer Leitung Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule ganz oder unvollständig vereinigen müssen, finden im Reformgymnasium einen Ausweg, einen Notbehelf. Hier läßt sich eine solche Aushilfe aus finanziellen und sozialen Gründen aus der Sachlage selbst rechtfertigen. Hier stiftet sie Nutzen. Aber für Berlin kommt sie nicht in Betracht. Wir haben in unserer Großstadt 11 städtische Gymnasien, 7 Realgymnasien, 2 Oberreal-

schulen und 13 Realschulen. Dazu kommen noch mit Einschluß des Joachimsthalschen Gymnasiums 5 königliche Gymnasien und 1 kgl. Realgymnasium. Hier ist für einen Unterbau, auf dem sich mehrere verschiedenartige Anstalten erheben, um so weniger ein Bedürfnis, als der Lehrplan für VI, V, IV des Gymnasiums und des Realgymnasiums alten Stils fast ganz der gleiche ist, so daß, trotz einer kleinen Abweichung im Lateinischen und Französischen in IV, doch der Uebergang eines Schülers der einen Kategorie dieser Schulen zu der anderen nach Absolvierung des dritten Schuljahres bei der Versetzung nach UIII verhältnismäßig leicht möglich ist. Gymnasium und Oberrealschule (und Realschule) haben freilich bei uns in den drei untersten Klassen völlig verschiedene Organisation. Ein Uebergang der Schüler von Realschulen an andere höhere Anstalten kann vor der Absolvierung der ganzen Schule nicht stattfinden, ein Uebergang von Oberrealschulen an Gymnasien und ebenso von Gymnasien an Oberrealschulen ist ebenso unmöglich, und nur von den Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealrealschulen retten sich noch etwa 20% Schiffbrüchige in den Hafen der sechsklassigen Realschulen. Aber Gymnasium und Oberrealschule gehören auch ihrem Wesen nach wenigstens nicht ohne ein Mittelglied in eine Schule und unter eine Leitung zusammen, und ihre Kombination hat sich in einer unserer Nachbarstädte nicht bewährt. In Berlin würde die Kombination vor allem unsere Realschulen, die sich mit ihrem besonderen Lehrplan in den letzten Jahren erfreulich glücklich entwickelt haben, in ihrer Wurzel zerstören und große Unzufriedenheit stiften. In Berlin würden ferner bei den hiesigen Frequenzverhältnissen, wenn nicht die beliebte und für die Großstadt wünschenswerte Einrichtung der Wechselcoeten beseitigt würde, an die das Elternhaus gewöhnt ist, Reformschulen zu Kolossalanstalten mit einem vierfachen Klassensystem anwachsen, die für eine einheitliche Leitung ungeeignet wären, ihren Todeskeim in sich trügen und mit ihrer Vollendung schon ihrer Auflösung entgegengehen müßten. So ist also für Berlin der Vorteil, den das Reformgymnasium durch seinen Lehrplan bietet, mehrere Anstalten zu kombinieren, ganz illusorisch. Die Wohltat würde hier zur Plage, die Vernunft zum Unsinn werden. Was z. B. für Mühlheim paßt, paßt darum doch noch nicht für Berlin.

Wenn trotzdem in Berlin das Experiment mit einem Reformgymnasium gemacht werden sollte, so könnte es für jetzt nur aus dem Gedanken heraus geschehen, daß es sich um einen Versuch handele, der zwar für die Berliner Verhältnisse weder zur Zeit, noch voraussichtlich auch später von lokalem Interesse wäre, der aber anderswo nicht gemacht werden könnte, und doch so wichtig für den Staat und das Vaterland wäre, daß Berlin als Hauptstadt das Opfer auf sich nehmen und einer Idee zum Siege verhelfen müßte, die allgemeinen Segen stiften und zuletzt auch auf die Hauptstadt zurückwirken könnte. Es kann in der Tat als ein nobile officium der Hauptstadt gelten, auch da helfend einzutreten, wo es zunächst lediglich Opfer bringt, wenn unmittelbar ein allgemeiner und später auch ein besonderer Nutzen für die Hauptstadt davon zu erwarten ist. Wenn aber ein solches nobile officium vorliegen sollte, müßten prinzipielle Gründe lebhaft für das Experiment sprechen. Es handelt sich in letzter Linie doch also hauptsächlich um die Prinzipienfrage, und auf einige Punkte dieser Prinzipienfrage möchte ich kurz im folgenden eingehen.

Die Anhänger des Reformgymnasiums behaupten, die neuen Anstalten besäßen vor den alten den großen Vorzug, daß die definitive Wahl der Schulart, auf der die Endausbildung des Schülers erfolgen soll, hinausgeschoben werde und bis zur Versetzung nach UIII, bis zur Vollendung des 12. Lebensjahres, also bis dahin, wo die Begabung des Schülers schon besser erkannt werden könne, den Eltern und Schülern vorbehalten bleibe. In Breslau und Hannover ist auch noch die UIII und OIII kombiniert, so daß hier die Entscheidung erst

mit dem fünfzehnten Lebensjahre erfolgen muß. So könne ein Fehlgriff in der Wahl der Schulart vermieden und der Schüler besser für seinen späteren Beruf vorbereitet werden. Man kann ohne weiteres zugeben, daß in diesem Argumente etwas Richtiges liegt, daß sich hier eine gute Absicht verrät; aber es liegt auch viel Falsches darin, und von entscheidender Bedeutung kann es keinesfalls sein. Denn einerseits hat dieser ganze Gesichtspunkt durch die Gleichberechtigung der höheren Lehranstalten an Bedeutung verloren. Andrerseits stimmen Gymnasium und Realgymnasium, wie sie nach den alten Grundsätzen organisiert sind, schon jetzt in VI, V und IV soweit überein, daß der Uebergang der Schüler nach absolvierter Quarta von einem zum andern durchaus da möglich ist, wo beide Arten von Anstalten in ausreichender Anzahl vorhanden sind. Hier hat also das neue System keinen allgemeinen Vorzug vor dem alten. Ferner sind aber auch die geistigen Kräfte eines Quartaners, der nach U III versetzt wird, noch nicht nach jeder Richtung so erprobt, daß man sagen könnte, welche Schulart für ihn die beste sei, zumal wenn er — wie das am Reformgymnasium geschieht — statt am Latein nur am Französischen sich versucht hat, was doch nach der eigenen Ansicht der Reformfreunde leichter zu erfassen ist als das Lateinische. Ferner hängt doch auch die Wahl der Schulart (selbst jetzt noch nach erfolgter Gleichstellung der höheren Lehranstalten bezüglich der Berechtigungen) nicht nur von der Einsicht in die individuelle Begabung des Schülers, sondern auch von dem für ihn in Aussicht genommenen Beruf ab, und die Berufswahl erfolgt doch nur selten mit Bestimmtheit schon beim Uebergang des Schülers nach U III, ja selbst nur teilweise für denjenigen, der die Vollanstalt absolviert, schon bei der Versetzung nach U II; die Berufswahl ist auch von so vielen unberechenbaren Umständen, Traditionen und Neigungen des Hauses, Vorbildern, Einflüssen der Umgebung und der Kameradschaft, Zufälligkeiten u. s. w., und so wenig allein von der Einsicht in die Begabung des Schülers abhängig, daß die Organisation der Schulen in ihren Lehrplänen gerade von diesen Gesichtspunkten möglichst unabhängig gemacht, aber nicht darauf zugeschnitten werden sollte. Jedenfalls handelt es sich hier nur um einen geringeren Gewichtteil bei der Entscheidung, nicht um ein ausschlaggebendes Moment.

Aber wie sieht es nun mit der Organisation des Reformgymnasiums eigentlich aus? Es ist dem Lehrplane nach in seinem Unterbau doch überhaupt kein Gymnasium, und in seinem Mittel- und Oberbau ein in den eigentlichen Gymnasialfächern von 9 auf 6 Jahre zusammengedrängtes Gymnasium, ein antiker Torso mit falsch ergänzten Beinen. Der Unterbau des Reformgymnasiums ist dem Lehrplane nach der Unterbau einer Oberrealschule und weiter nichts. Daran ändert die Tatsache nichts, daß in den Lehrplänen das Pensum für die Hälfte der Lehrgegenstände in den drei untersten Klassen aller höheren Lehranstalten überhaupt gleichmäßig bemessen ist. In der anderen Hälfte der Lehrgegenstände ist der Unterschied des Lehrplans der Gymnasien und der Oberrealschulen um so schärfer ausgeprägt, und hier verliert im Reformgymnasium das Gymnasium alles Besondere, was es besessen hat, um von der Oberrealschule anderes dafür zu empfangen. Es ändert auch daran im wesentlichen nichts, daß man an den Reformanstalten sich zum Teil mit großer Umsicht und nicht ohne bewundernswürdiges und erfolgreiches Geschick bemüht hat, die Methode des Unterrichts im Deutschen und Französischen im Hinblick auf die späteren Gymnasialfächer allgemein bildend zu gestalten, obwohl hier keineswegs Uebereinstimmung erreicht ist. Es bleibt der Unterbau des Reformgymnasiums trotz alles guten Willens und trotz aller aufgewendeten Mühe im Kerne doch immer der Unterbau der Oberrealschule. Und so hat dieser Unterbau mit den Haupt- und Sonderaufgaben des Gymnasiums direkt nichts zu tun und läßt sie noch völlig unberührt. Nun ist es aber doch jedenfalls gewalttätig und einseitig, einem Gymnasium

lediglich aus dem rein äußerlichen Grunde, daß man es mit einer anderen Anstalt verbinden will, einfach den Unterbau einer fremdartigen und zwar der am weitesten vom Gymnasium in Aufgaben und Ziel abliegenden Schulart zu geben. Gerechtfertigt könnte ein solcher Unterbau, der für die Oberrealschule in jeder Beziehung angemessen ist, für das Gymnasium doch nur dann werden, wenn man nachweisen könnte, daß er sich aus den Zielen und dem Wesen des Gymnasiums für sich allein herleiten und empfehlen könnte. Und wenn dies unmöglich ist, so sollte man aufhören, einen solchen an sich ja zulässigen Not- und Ersatzbau ein Reformgymnasium zu nennen. Als nützlicher Not- und Ersatzbau muß er zugelassen werden. Aber niemand, der das Gymnasium in seiner Eigenart nimmt und mit seinen wissenschaftlichen Sonderaufgaben ohne Nebenzweck erfaßt, wird zu einem solchen Unterbau gelangen. Der Name Reformgymnasium darf also nicht täuschen. Der Unterbau des Reformgymnasiums ist kein Ausgleich, kein arithmetisches Mittel aus den Plänen der drei höheren Lehranstalten, und er kann nur äußerlich in dem Sinne ein gemeinsamer Unterbau genannt werden, als er verschiedene Anstalten nach oben hin trägt, aber innerlich hat er nichts Gemeinsames vom Gymnasium, Realgymnasium und der Oberrealschule, sondern ist er die Beseitigung des Gymnasiums auf der Unterstufe und der Ersatz desselben durch die Oberrealschule.

Es ist ein innerlich schwer zu rechtfertigender Gedanke gewesen, Schulen, die sowohl durch ihre historische Entwickelung, wie durch ihre Lehrziele von einander getrennt sind, auf der Unterstufe in den Rahmen einer Schule zusammenfassen zu wollen, und wir müssen offen aussprechen: das Reformgymnasium hat das Gymnasium auf der Unterstufe aufgehoben, ohne aus der Idee des Gymnasiums heraus ein neues allgemein brauchbares Fundament für das Gymnasium schaffen zu können.

Oder läßt sich doch irgendwie eine solche Umwandelung aus den Unterrichtszielen des Gymnasiums rechtfertigen? Die Verteidiger des Reformgymnasiums sagen, daß der Anfang im Betrieb der Fremdsprachen leichter, bequemer und natürlicher mit dem Französischen als mit dem Lateinischen zu machen sei, daß das Reformgymnasium vom Leichteren zum Schwereren, vom Näherliegenden zum Ferngelegenen, vom Modernen zum Alten führe, methodisch also den Vorzug verdiene. Gewiß ist das nicht unrichtig, und ich gebe unbedingt zu, daß das Französische im ganzen für die Jugend etwas leichter zu erlernen ist als das Lateinische; ich stelle mich auch nicht auf die Seite derer, die behaupten, daß sich die grammatische Einführung im wesentlichen besser am Latein als am Französischen machen lasse, daß die grammatischen Begriffe auf dieser Stufe nur am Lateinischen verstanden und eingeübt werden könnten; ich halte aus der Erfahrung und aus wissenschaftlichen Gründen heraus die Einführung in das Sprachgebiet für ebensogut möglich an einer modernen wie an einer alten Sprache. Mögen die alten Sprachen im Reichtum, in der mannigfaltigen Ausgestaltung und in der deutlichen Ausprägung der Flexionsformen den neueren Sprachen überlegen sein, wie sie es sind, so gibt doch z. B. die typische Gestaltung der Flexion, die Wortstellung im Satze, der feine Gebrauch der Zeiten und Modi im Französischen einen Ersatz dafür, und das eigentliche grammatische Verständnis erwächst doch überhaupt nicht aus dem bunten verwirrenden Bilde einer Menge formal verschiedener, aber nach Bedeutung und Funktion syntaktisch gleichwertiger Flexionsformen, sondern aus der Einsicht in das Wesen der Wortkategorien, des Satzbaues, der Satzteile und Satzarten — zum Teil junger Erwerbnisse der Sprachwissenschaft, von denen noch in den Grammatiken des XVIII. Jahrhunderts fast garnichts zu finden ist, und die keineswegs an den alten Sprachen allein entdeckt sind. Ich halte deswegen die neueren Sprachen für durchaus geeignet, daß an ihnen auf der Unterstufe die grammatischen Begriffe

in genügender Reinheit und Strenge eingeübt und verstanden werden. Aber damit ist doch nicht der Anfang des Sprachbetriebes am Gymnasium mit dem Französischen irgendwie gerechtfertigt. Die Erfahrung lehrt doch auch, daß das Lateinische für die unteren Klassen des Gymnasiums keineswegs ein zu schwerer Lehrgegenstand ist, sondern ein solcher, der von dem durchschnittlich begabten Schüler nach althergebrachter Methode mit Freude und Leichtigkeit ergriffen wird und schnell zu fester und klarer Orientierung führt, so daß er gerade für diese Altersstufe angemessen und geeignet zur Einführung in die Fremdsprachen erscheint, und ein Bedürfnis, unserer Gymnasialjugend etwas Leichteres und Bequemeres zu bieten, nicht vorliegt. Es ist auch durchaus denkbar, daß zwischen den Schülern individuelle Verschiedenheiten bestehen und daß der eine das Lateinische, der andere das Französische anfänglich leichter lernt. Aber wie könnte es sich aus der Idee des Gymnasiums rechtfertigen lassen, mit dem Französischen zu beginnen, mit der Nebensache statt mit der Hauptsache, mit dem, was die Kräfte der Schüler im allgemeinen nicht voll erprobt und übt, statt mit dem, was sie ganz erprobt und sie von vornherein zwingt, die Arbeitsleistung in Einklang mit den Zielen, die ihre Schule verfolgt, zu setzen?

Und nun ist und bleibt doch das Latein Rückgrat des Gymnasiums, an das sich weiter als der schönste und wertvollste Gewinn der gymnasialen Bildung das Griechische auf der Mitte des Weges anschließt. Das Latein ist der älteste, der eine Hauptgegenstand des Gymnasiums. Es leistet uns den kaum durch etwas anders zu ersetzenden Dienst, daß an ihm die grammatische Behandlung einer Sprache im stetigen Aufsteigen vollständig durchgeführt wird, an ihm der ganze Bau einer Sprache bis in die kleinsten Teile klar gelegt wird. Darum gehört es auf dem Gymnasium in alle Klassen, von der untersten bis zur obersten und nicht erst in die U III. Und weiter rechtfertigt sich doch die Beschäftigung mit dem Latein in allen Klassen nicht nur aus dem, was das Latein uns leistet, sondern aus dem Wesen dieser Anstalt. Das Gymnasium hört auf, Gymnasium zu sein, wenn es nicht mehr sein Ziel bleibt, durchs Altertum in die geistige Bildung der Menschheit einzuführen und den historischen Sinn der Schüler zu wecken. Und dieser weitesten und schwierigsten unter den Lehraufgaben kann es doch nur einigermaßen genügen, wenn es nicht säumt, keine Zeit verliert und mit den alten Sprachen so früh wie möglich beginnt. Wozu das Zögern und Hinausschieben? Wozu die Furcht vor den Hauptaufgaben und die nur spielende Uebung der Kräfte? Das kann nur die Erreichung des Zieles gefährden und weitere Kreise daran gewöhnen, daß es mit der gymnasialen Sache nicht mehr recht Ernst sei, sie vom Gymnasium abspenstig zu machen, und ich glaube, daß diejenigen, die in Wahrheit das klassische Prinzip hochhalten, und doch sonder Spott das Reformgymnasium an Stelle des alten setzen wollen, sich bezüglich der schließlichen Wirkung ihrer Bestrebungen einem verhängnisvollen Optimismus hingeben. Denn was soll bei dem Reformgymnasium schließlich herauskommen?

Das alte Gymnasium verteilt das Lateinische auf 9, das Griechische auf 6 Klassen, das neue das Lateinische auf 6, das Griechische auf 4 Klassen. Das Lateinische hat jetzt am alten Gymnasium 68, am neuen 51 Stunden, das Griechische am alten 36, am neuen 32 Stunden; der gesamte altsprachliche Unterricht hat also am alten Gymnasium 104, am neuen nur 83 Wochenstunden. Können da die alten Sprachen ohne verstärkte Kraftanstrengung der Lehrer und Schüler, ohne verkürzte Lehrziele, ohne Zurücksetzung anderer Lehrgegenstände, auch dann, wenn der erste Eifer verflogen ist, den alles neue erweckt, bei normalem Betriebe und bei durchschnittlichen Leistungen zu ihrem Rechte kommen? Was treue Pflichterfüllung, verständige Disposition und Auswahl vermag, ist an vielen Stellen bereits glänzend sichtbar geworden. Und die für das Reform-

gymnasium verfaßten Lehrbücher verdienen zum Teil volle Anerkennung. Trotzdem wird man die Bedenken nicht los. Mag es mit dem Latein schließlich gehen, so dürfte doch schon recht viel im allgemeinen für das Griechische zu fürchten sein, das nur 4 Jahre getrieben wird. Und wie die anderen Lehrfächer? Das geschichtlich-geographische Fach leidet zwar am Reformgymnasium im ganzen keine Einbuße in der Stundenzahl, und der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht hat sogar hier 2 Stunden mehr als im alten Gymnasium. Aber die Geschichte hat in O II und U I an der neuen Anstalt nur 2 Stunden, und die Mathematik und Naturwissenschaft haben hier zusammen nur je 5 Stunden von U II an aufwärts. Selbst warme Anhänger der Reformidee erheben die Klage, daß die alte Geschichte in O II Einbuße erleidet, und geben zu, daß bei den Lehrern des naturwissenschaftlich-mathematischen Fachs am Reformgymnasium Enttäuschung und Unzufriedenheit Platz greifen. Diesen Stimmen ist gewiß zu glauben. Denn wo der altsprachliche Unterricht in den oberen Klassen der Reformgymnasien unverkürzt sein Ziel erreichen will, müssen die Kräfte und das Interesse der Schüler durch ihn sehr stark in Anspruch genommen werden, und die übrigen Gegenstände haben das Nachsehen. Wenn aber Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaft zu ihrem alten Recht kommen sollen, wie das gewiß zu fordern ist, und zugleich dem Lateinischen sein Schwergewicht gelassen wird, was muß dann schließlich doch in der Fortentwickelung des Reformgymnasiums das Ergebnis sein? Doch wohl der Fall des verbindlichen griechischen Unterrichts und damit der Fall des Gymnasiums überhaupt. Denn auf der Verbindlichkeit des griechischen Unterrichts beruht das alte Gymnasium. Das Griechische ist sein tiefstes, bedeutungsvollstes Lehrfach, das Fach, in dem der ganze Zweck des Gymnasiums zum Ausdruck kommt, der Sauerteig, der schließlich alle Lehrfächer durchdringen soll. Was haben wir vom Altertum, wenn wir nicht mehr zu den Quellen aller geistigen Bestrebungen, zu den Griechen, hinführen? Ohne verbindliches Griechisch kein Gymnasium! Und darum dürfen aufrichtige Anhänger der humanistischen Bildungsanstalt nicht für die Idee des Reformgymnasiums prinzipiell eintreten. Die Neuform kann, allgemein gebraucht kaum als eine Rettung der Idee des Gymnasiums, sondern wohl nur als ein Uebergang zur Aufhebung des alten Gymnasiums angesehen werden, und man muß befürchten, daß sie, an anderer Stelle angewandt, als wo sie aus besonderen Gründen zu empfehlen ist, nur dazu beitragen würde, das Gymnasium selbst zu diskreditieren.

Von den Vertretern des Reformgymnasiums selbst ist auch vielfach darauf hingewiesen, daß das Tempo, in dem sie das Lateinische und Griechische durchnehmen, ein viel schnelleres, freudigeres, schneidigeres sei, als am alten Gymnasium, da die Schüler dem altsprachlichen Unterricht von U III bezw. von U II ab ein viel reiferes Verständnis und regeres Interesse entgegenbrächten, als in den niederen Klassen. Darin liegt gewiß Wahrheit, und nur so ist es überhaupt begreiflich, daß man am Reformgymnasium mit der geringeren Stundenzahl im Griechischen und Lateinischen durchkommen kann. Nach der goldenen Zeit von VI—IV ertönt nun in der Tertia der scharfe Mahn- und Weckruf: Wol ûf! hie ist ze vil gelegen! Aber es ist auch bereits die Erfahrung gemacht, daß das schnell Auf- und Durchgenommene nicht recht festsitzt, daß das Eilen gefährlich ist, und daß die Notwendigkeit, vielfach zu wiederholen und richtig einzupauken, vorliegt. Und hier drängt sich doch die wichtige Frage auf: Wie wird es mit dem Latein und Griechisch, wie mit dem Wissen der Reformgymnasiasten überhaupt nach Absolvierung der Schule aussehen? Der Arbeit hat die Ruhe gefehlt, und ohne diese bringt die Arbeit doch nicht rechten Segen. Das Schnellerlernte wird wohl auch schnell vergessen und hat keine Wurzeln. Die Zukunft wird es zeigen müssen, welche Früchte das Reformgymnasium

bringt. In der Gegenwart kann man ernste Bedenken in dieser Beziehung nicht unterdrücken. Das alte Gymnasium ist harmonischer und proportionaler gebaut als das Reformgymnasium, betont die Eigenart des Gymnasiums besser und gewährt mehr Ruhe und Stetigkeit in der Arbeit als die Neuform. In dem Neubau liegt etwas Gekünsteltes, Verschobenes, Erzwungenes, Improportionales und Unruhiges, das den ganzen Bau stört und gefährdet.

Und nun ist doch noch eins zu beachten. Das Reformgymnasium macht einen Lehrgegenstand, der nach der ganzen Idee des Gymnasiums nur den Wert eines Nebengegenstandes haben kann, das Französische, zum Hauptlehrgegenstand durch drei Klassen VI, V und IV hindurch mit der relativ größten wöchentlichen Stundenzahl (6). Es lenkt also in der Zeit der größten Empfänglichkeit des Schülers sein Interesse auf dieses Fach besonders hin. Aber von UIII an wird dieselbe Sprache als Hauptgegenstand fallen gelassen, in den Hintergrund gedrängt und auf die Hälfte oder den dritten Teil seiner früheren Stundenzahl, auf 3 oder 2 Stunden herabgesetzt, während andere Gebiete, namentlich in III das Latein und von UII ab das Griechische nun ihr Vorrecht kräftig fordern und mit voller Wucht einsetzen, Latein mit 10, später mit 8, Griechisch mit 8 Stunden. Der anfängliche Vorzugsgegenstand wird also mitten in der Laufbahn zum Aschenbrödel und sinkt in seiner Stundenzahl auf und unter das Niveau des Turnunterrichts herab. Vertreter des Reformgymnasiums haben das eine Wellenbewegung des Interesses genannt und haben darin einen Vorzug des Reformgymnasiums gesehen. Sie haben soweit recht, als der Rücktritt des Französischen von UIII ab eine Entlastung des Interesses der Schüler herbeiführt. Aber die Sache hat auch ihre schlimme Seite, und ich glaube, daß hier ein bedeutender Fehler des neuen Systems vorliegt, daß von einer Irreleitung des Interesses, sogar von einem pädagogischen Treubruch geredet werden muß, der nur schädigend und verwirrend auf die kindliche Seele einwirken kann. Aus der Idee des Gymnasiums wird eine solche Organisation des Unterrichts, die das Französische als Hauptgegenstand an den Anfang setzt, um es später fallen zu lassen, nie zu rechtfertigen sein, und pädagogisch ist eine solche Anordnung höchst bedenklich.

Und mißglückt ist doch auch gänzlich die Verteilung der Unterrichtsmassen, wenn der Anfang des Griechischen auf dem Reformgymnasium nach UII verlegt ist. Die mit der Reife für OII ausscheidenden Schüler — und es ist das doch auch ein zu berücksichtigender Bruchteil, wie Cauer gezeigt hat — haben so nur 1 Jahr Griechisch. Was sollen sie damit? Hier muß Ersatzunterricht eintreten, und dadurch bereitet sich doch wieder auch die Verlegung des griechischen Anfangsunterrichts nach OII vor, wobei dann weitere Verschiebungen, Unterrichtsschädigungen und Abbröckelungen vom alten Gymnasium unvermeidlich sind.

Und was kommt bei der ganzen neuen Organisation eigentlich heraus? Mit allen Mühen, mit allem Eifer, mit allem guten Willen doch nicht mehr, als was das alte Gymnasium erreicht! Noch nie hat das Reformgymnasium den Anspruch erhoben und erheben können, daß es zu einem höheren Endziel führe, daß es seine Schüler gründlicher durchbilde als das alte Gymnasium. Es führt in seinen Höchstleistungen nur zum alten Ziel. Der alte Weg ist trotz aller Angriffe der Gegenwart besser erprobt und bewährt; der neue ist wenig bequem und darf sich nicht als gebesserter Weg, auf dem ein gemächlicher Troß wandern kann, bezeichnen. Man kann doch nicht die mehrköpfige Anstalt der einheitlichen, das aus äußeren Rücksichten umgestaltete und reduzierte Gymnasium dem von innen heraus unabhängig und vollständig organisierten, die Schule der Eile nach der Weile mit wechselndem Interessenkreis der in gleichmäßigem Schritte mit gleichbleibender Kraftrichtung vorwärts gehenden, den minder gut proportionierten Ersatzbau dem besser gestalteten Ursprungsbau, also nicht das

Reformgymnasium dem alten Gymnasium allgemein und im Prinzipe vorziehen. Dazu müßte erst das Reformgymnasium bei weiterer praktischer Erprobung beweisen, daß die neue Form trotz aller ihrer Mängel so erhebliche Vorteile biete, daß alle Unebenheiten nicht in Betracht kämen. Zur weiteren Erprobung wird man deswegen die neue Form da sich fortentwickeln lassen müssen, wo sich überzeugte Anhänger in genügender Anzahl finden, von denen man gewärtigen kann, daß sie aus ihr das beste machen werden, was daraus gewonnen werden kann. Und wo die sozialen und finanziellen Verhältaisse den neuen Weg als den einzig möglichen notwendig machen, muß er beschritten werden. Wo dieser Zwang nicht vorliegt, glaube ich, wählt man im allgemeinen doch wohl lieber den alten Weg.

So halte ich es für meine Pflicht, für das humanistische Gymnasium in Berlin einzutreten, und freue mich, in den städtischen Kreisen darin Anklang gefunden zu haben.

Von verständigen Reformbestrebungen sollen gewiß auch unsere Berliner Anstalten durchdrungen sein, und allen wirklichen Verbesserungen offen stehen. Sie mögen in Methode und Lehre das Beste annehmen, aber zu Reformgymnasien mögen sie vorläufig nicht werden. Das Gymnasium bewahre auch unter uns seine alte und vornehme Aufgabe, die geistigen Organe unserer Jugend vor allem durch das Studium der alten Sprachen beweglich zu machen und zu entwickeln. Von unten bis oben nehme es, nach wie vor, seine Schüler in die Zucht der lateinischen Grammatik. Es führe durch gründliches Studium der lateinischen und griechischen Sprache in die geistige Welt des Altertums ein und zeige durch seine Beschäftigung mit der alten Welt, wie freie Völker aus sich heraus die Kraft großer Schöpfungen in Wissenschaft, Kunst und Staatsleben erworben und entwickelt haben. Es erwecke das Streben, dem Vorbilde nachzueifern und schaffe so Bürger, die den höchsten Zielen unseres Lebens zugewandt, tätigen Anteil an der Arbeit der Gegenwart nehmen. Und indem es sich, zu seinem Glück von den früheren Privilegien befreit, von allem geistigen Hochmute und aller Einseitigkeit freihalte, behaupte es allein durch seine innere Kraft seine alte Stellung und sein altes Ziel, durchs Altertum zur historischen Weltauffassung und hierdurch zur Anerkennung und Weckung aller Geisteskräfte hinzuführen. Das alte Gymnasium hat in sich hoffentlich noch so viel frische Lebenskraft, so viel vernünftige Organisation, so viel unanfechtbare Berechtigung, daß es sich, getragen von der Ueberzeugung des Elternhauses und dem Danke seiner früheren Schüler, zu halten wissen wird. Erhaltung und Kräftigung des humanistischen Gymnasiums sei unser fest verfolgtes Ziel!

Auch dieser Vortrag fand großen Beifall. Zum Schluß nahm der erste Vorsitzende der Vereinigung, Herr Prof. D. Scholz, das Wort.

„Verehrte Anwesende! Es ist gleich meine erste Aufgabe, dem hochverehrten Herrn Vorredner für die Dienste, die er uns geleistet hat, den herzlichsten Dank auszusprechen. Es war uns von besonderer Wichtigkeit, neben dem akademischen Lehrer und kundigen Manne den schulmännisch gebildeten und erfahrenen Verwaltungsbeamten in unserer Mitte zu haben und zu hören. Ich glaube, wir haben uns überzeugt, daß es sich hier nicht um Schlagwörter handelt, daß die gehörten Ausführungen ausgezeichneter Sachkunde entsprungen sind. Für diese sachkundigen Erörterungen danken wir dem Herrn Stadtschulrat ganz besonders, und Sie werden auch ihm die Freude und Ehre erweisen, sich zum Zeichen Ihres Dankes von Ihren Plätzen zu erheben. [Geschieht].

Die Grundgedanken dieses Abends sind so deutlich und so kernig ausgesprochen worden, daß man sie sich nur noch einmal kurz vor Augen zu stellen braucht. Es sei konstatiert, daß das, was uns hier zusammenführte nicht eine Spur von

humanistischem Reaktionsbedürfnis ist. Niemand von uns z. B. weint dem lateinischen Aufsatze eine Träne nach [vereinzelter Widerspruch], obwohl er zuweilen sehr lustig zu schreiben und manchmal auch lieblich zu lesen war. Auch denken wir nicht mit Sehnsucht an jene Zeiten zurück, wo man lateinisch gesprochen hat. Kurz, der Gedanke an Reaktion liegt uns fern. Wir sind auch davon überzeugt, daß keinerlei Mißgunst gegen die anderen Schulen in diesem Kreise Bedeutung gewonnen hat, ebensowenig als wir behaupten wollen, daß nur unter uns der Idealismus seine Stätte habe. Aber wir fordern und erwarten allerdings, daß auch uns auf unserem Standpunkte Gerechtigkeit zu teil werde, und zwar in vollem, unverkürztem Maße. Eben deswegen liegt uns daran, daß auch die Experimente ein Ende nehmen. [Beifall]. Der Gedanke der Ruhe, der Folgerichtigkeit, der Beharrung, des inneren Gleichgewichts scheint mir allerdings von ganz erstaunlicher Wichtigkeit. Das Experimentieren ist ebensosehr vom Katheder aus gesehen, wie von der Schulbank empfunden, eine unerträgliche Sache. [Sehr richtig].

Und so lassen Sie uns denn den Gedanken der Erhaltung unserer humanistischen Bildung, ohne jede Voreingenommenheit gegen andere, aber mit froher Begeisterung auf unsere Fahnen schreiben.

Unsere Vereinigung als solche wird sicherlich nicht im stande sein, die großen Bildungsideale, die wir mit dem Worte „humanistisch" bezeichnen, der Welt und dem deutschen Volke zu erhalten. Das muß geschehen in jenen stillen, andachtsvollen und ehrfurchtsreichen Stunden, wo ein begeisterter Lehrer wieder einmal aus den uralten Schachten das herrliche Metall des Altertums hervorholt und wo der Silberklang dieses Metalls einen Wiederhall findet in jungen Menschenseelen. Das sind die Geburtsstunden humanistischer Bildung. Unsere Vereinigung kann und will und soll nichts weiter tun, als solchen stillen Geburtsstunden des geistigen Lebens die Wege bahnen. Und darum, werte Versammlung, lassen Sie uns freudig sein in dem Resultat dieses Abends.

Es ist wahrlich nicht ein neuer Verein in dem gebräuchlichen Sinne, es ist in der Tat eine Vereinigung. Es ist etwas ähnliches, wie in Nürnberg das Türmlein „Luginsland." Da wollen wir denn stehen und sehen, woher die Winde kommen, sei es am heutigen oder am morgigen Tage, und wenn es Zeit ist und es not tut, dann wollen wir auch einmal rufen, und wir hoffen, daß Sie alle freudig kommen. Ich denke, es wird Gelegenheit sein, daß wir auf die Gedanken und Anregungen dieses Abends zurückkommen und davon weiteren Gebrauch machen, und darf darum schließen mit dem Verfasser jener Karte, mit der Herr Direktor Dr. Lück sozusagen begonnen hat.

Vorher muß ich aber noch eine Zwischenbemerkung machen. Ich danke unserem verehrten Herrn Gymnasialdirektor Dr. Lück für diesen Abend [Beifall]. Er hat sich nicht nur als einen begeisterten Vertreter unserer Sache, sondern auch als einen bewunderungswürdigen Organisator erwiesen. Möge er es auch ferner sein! Ich habe nur unter der Bedingung, daß er uns zur Seite steht, das Amt als Vorsitzender übernehmen können.

Also, wie es auf jener Karte heißt: Mit Begeisterung wollen wir bei dieser Sache sein und ihr zurufen: vivat, crescat, floreat!" [Lebhafter Beifall].

Nach diesen Worten trennten sich die Versammelten; ein großer Teil von ihnen fand sich aber in den schönen und behaglichen Räumen des nahe gelegenen Künstlerhauses wieder zusammen. Der Gesamteindruck des Abends war ungemein erhebend und wirkungsvoll, es herrschte eine begeisterte Stimmung, die geradezu hinreißend war. Die hauptstädtische Presse besprach das Ereignis durchweg in achtungsvollem Tone, zum Teil mit warmer Anerkennung. Der Harnack'schen Rede öffnete die „Tägliche Rundschau" ihre Spalten. Die Zahl der Beitrittserklärungen mehrte sich von Tage

zu Tage und stieg bald auf ein halbes Tausend. Besonders erfreulich ist, daß unter den Mitgliedern, wie schon oben erwähnt, die Nichtschulmänner die weit überwiegende Mehrheit bilden, und daß von den Professoren der Universität sich eine große Anzahl angeschlossen hat. Wenn die ganze Veranstaltung auch kein anderes Ergebnis gehabt hätte als festzustellen, welche Stütze der gymnasiale Gedanke noch in der Reichshauptstadt hat, dann wäre damit schon viel gewonnen. Aber wir hoffen, diese Erkenntnis soll noch weitere Frucht bringen. Die Vereinigung wird sich, so denken wir, zu einer neuen Schutztruppe des Gymnasiums ausbilden und mit dem altbewährten Kämpen, dem Gymnasialverein, Seite an Seite für die gute Sache fechten und wirken.

Die XIV. Landesversammlung des Württembergischen Gymnasiallehrervereins,

der mir beizuwohnen vergönnt war, fand am 7. Mai v. J. in Stuttgart statt. Über sie ist von dem derzeitigen Vorsitzenden des Vereins Prof. Dr. Sigmund Herzog in den „Südwestdeutschen Schulblättern" 1904 Nr. 5 ausführlich berichtet. Der ungemein ansprechende Vortrag von Prof. Dr. W. Schmid aus Tübingen „Zur Frage vom griechischen Roman" ist inzwischen vollständig publiziert worden. Es folgte eine Begründung der von Prof. Dr. Elben—Stuttgart über die Frage der Hausaufgaben aufgestellten Leitsätze, die geeignet war, eine lebhafte Diskussion zu veranlassen. Doch die Zeit war, als der Genannte seine eingehende Erörterung geschlossen hatte, so weit vorgerückt, daß mit Rücksicht auf die unerläßliche Erledigung des Jahresgeschäftsberichts nicht einmal mehr die Begründung der Leitsätze des Korreferenten gehört werden konnte, sondern diese sowie die Debatte auf die Versammlung des Jahres 1905 verschoben werden mußte. Wir gedenken, nachdem uns die Verhandlungen auch dieser zur Kenntnis gekommen sind, zusammenzufassen, was uns aus den Erörterungen des wichtigen Themas durch unsere württembergischen Kollegen für die Gymnasiallehrer auch der anderen deutschen Staaten interessant erscheint.

Übrigens empfingen wir auf der vorjährigen Versammlung in demselben Grade, wie auf früheren, den Eindruck einer vortrefflichen Organisation und Leitung des Vereins und daß die Kollegen an den Württembergischen Gymnasien, was in ihren Kräften steht, leisten zur Hebung des Gymnasialunterrichts und der Lage ihres Standes. U.

Vom internationalen Mathematikerkongreß zu Heidelberg im August 1904.

Ueber die Verhandlungen dieses Kongresses, der in glänzender Weise durch die Gedächtnisrede Königsbergers auf C. G. J. Jacobi eingeleitet wurde und nicht minder glänzend verlief, haben nicht blos mathematische Zeitschriften berichtet. Mit besonderer Berücksichtigung des für den höheren mathematischen Schulunterricht Wichtigen hat es der Professor an der Mannheimer Oberrealschule Dauß in den „Südwestdeutschen Schulblättern" 1904 Nr. 10 getan.

Sehr beifallswert sind die beiden von der pädagogischen Sektion einstimmig gefaßten Beschlüsse: 1. daß der Unterricht in der darstellenden Geometrie für die Realanstalten obligatorisch werden müsse, seine Einführung an den Gymnasien aber als eines wahlfreien Faches wünschenswert sei; 2. daß dieser Unterricht durchaus von den Lehrern der Mathematik zu erteilen sei, und zwar müsse als Regel angesehen werden, daß er in den Händen des Lehrers liege, der auch den mathematischen Unterricht in der Klasse hat. Ich füge gerne hinzu, daß beide Wünsche am Heidelberger Gymnasium seit 1885 erfüllt sind und daß eine rege Beteiligung von Sekundanern und Primanern den Beweis für die Nützlichkeit der Einrichtung geliefert hat.

Von großem Interesse für die mathematischen Gymnasiallehrer war ferner zweifellos in derselben Sektion der Vortrag des Oberrealschuldirektors Dr. Schotten von Halle über die Frage, welche Aufgabe der mathematische Unterricht auf den deutschen Schulen habe und wie die Lehrpläne zu diesen Aufgaben paßten, sowie der des Professor Dr. Thieme von der Berger-Oberrealschule in Posen über die Wirkung der wissenschaftlichen Ergebnisse auf

den Unterricht in der Mathematik, der des Professor Dr. Max Simon vom Straßburger Lyceum über den Lehrgang der sphärischen Trigonometrie und der des Prof. Dr. W. Fr. Meyer von der Königsberger Universität über das Wesen der mathematischen Beweise. Und entschiedene Teilnahme wird wohl auch gefunden haben, was Prof. G. Loria von der Genueser Hochschule über den Mathematikunterricht in Italien, Prof. von Sourek aus Sophia über den in Bulgarien mitgeteilt hat. Denn der Betrieb dieses Lehrfachs ist nicht minder als der des fremdsprachigen Unterrichts in den verschiedenen Ländern recht verschieden. Ich würde wünschen, daß ein deutscher Mathematiker, der eines Tages (was ja nicht mehr zu den Seltenheiten gehört) in das Land der Pharaonen käme, wo einst so Respektables in Mathematik und Astronomie geleistet worden ist, die ihm sich bietende Gelegenheit benutzte, den mathematischen Unterricht in den beiden vom gegenwärtigen Khedive nach den Vorschlägen des Unterstaatssekretärs Artin Pascha gegründeten Lyceen zu besuchen. Ich habe über beide Anstalten und verschiedenen Unterricht, dem ich dort 1895 beigewohnt, im VIII. Jahrg. S. 11—18 einiges mitgeteilt: unter den besuchten Lehrstunden befanden sich auch eine arithmetische und eine geometrische, in denen ich dank den Zahlen und Zeichnungen auf der Tafel gleichfalls folgen konnte, obgleich der mathematische Unterricht nicht, wie die meisten anderen Lektionen, in französischer oder englischer, sondern in vulgärarabischer Sprache gegeben wurde, von der ich nur höchst mangelhafte Kenntnisse besitze. Da ist mir nun in der Algebra, wie in der Trigonometrie manches von unserer Lehrweise recht Abweichendes aufgefallen, ohne daß ich jetzt noch im stande wäre, darüber Näheres zu sagen.

Auch in der Sektion für angewandte Mathematik wurde die Aufmerksamkeit auf den höheren Schulunterricht gelenkt. Geh. Rat Prof. Dr. Felix Klein von Göttingen, der auch zu den Beratungen der Berliner Junikonferenz des Jahres 1900 zugezogen war, sprach über eine Umgestaltung des mathematischen Unterrichts an den höheren Schulen, die darauf hinausläuft, daß in den Lehrstoff der oberen Klassen unter Weglassung von minder wichtigen Kapiteln der jetzigen Lehrpläne die Elemente der Infinitesimalrechnung aufgenommen werden sollen. Daß die Einführung in diese Rechnungsweise auf der obersten Stufe auch des Gymnasiums sehr wohl möglich ist, habe ich selbst als Schüler in Hermann Graßmanns Unterricht erlebt; auch erinnere ich mich, daß am Heidelberger Gymnasium Julius Henrici einmal am Ende des Kursus den Oberprimanern einen Begriff von der Infinitesimalrechnung gab.

Endlich ist in der dritten allgemeinen Sitzung des Kongresses eine Resolution gefaßt, die auch die Schule angeht: „Es ist wünschenswert, daß an den Universitäten Lehrstühle für Geschichte der Mathematik errichtet werden und daß diese in ihren Elementen auch auf den Mittelschulen gepflegt wird.“ Das Letztere scheint mir besonders für Gymnasien sehr angebracht, und auch hier habe ich die durchaus gelungene Erfüllung des Wunsches durch die beiden eben genannten mathematischen Lehrer in bester Erinnerung. Ob man in Mathematikstunden der Prima dazu kommen wird, die Stücke aus Euklids Elementen und aus Archimedes' Psammites in dem Wilamowitzischen Lesebuch zu interpretieren, wird von besonderen Umständen abhängen; aber Einsicht in das, was die Griechen, und auch in manches, was die Orientalen auf diesem Gebiet vor tausenden von Jahren geleistet haben, sollten Gymnasiasten jedenfalls empfangen, nicht etwa blos in maiorem gloriam Graecorum, sondern weil Kenntnis von der allmählichen Entwickelung einer Wissenschaft ungemein geeignet ist, wissenschaftlichen Sinn zu wecken und zu erziehen.

Nach vorstehendem brauche ich nicht zu sagen, wie erfreut ich war, als ich von Prof. Max Simon's Hand das folgende Resumé eines Vortrages erhielt, den er in der Sektion für Geschichte der Mathematik „Zur Mathematik der alten Aegypter“ gehalten hat.

Die Kultur der alten Ägypter, überschätzt seit der Zeit Herodots, wurde nach der Entzifferung der Hieroglyphen, der hieratischen und der demotischen, zunächst ebenso unterschätzt. Erst seit dem letzten Viertel des 19. Jahrhunderts haben die zahlreichen Funde — man denke an die von Kahun und Fajum, an die Funde von Illahun, durch Morgan — eine gerechte Würdigung ermöglicht. Wenn Moriz Cantor in der ersten Auflage seines bewunderungswürdigen Werkes den Papyrus Rhind als die Quintessenz ägyptischen Wissens in der Mathematik ansah, so hätte er in der zweiten Auflage doch sein Urteil berichtigen können. Cantor und auf seine Autorität gestützt Eisenlohr, der nach fünfjähriger Arbeit den Papyrus 1877 herausgab, sahen darin ein Handbuch der alten Ägypter, „das Vademecum eines ägyptischen Feldmessers“. Dagegen erklärte Eugène Revillout in der Revue égyptologique II. S. 287 den Papyrus für das Heft eines mittelmäßigen Schülers, das ein Schreiber ohne alle mathematische Bildung abgeschrieben und an einen Landmann verkauft habe. Ihm schloß sich E. Weyr in seiner in der Wiener Akademie 1884 gehaltenen Festrede an, und 1893

kam L. Borchardt in der Lepsius'schen Zeitschrift B. 31, S. 9 unabhängig von Revillout zum gleichen Schluß, ebenso der Vortragende 1903. Das Heft wimmelt geradezu von groben Rechenfehlern; viele kommen auch auf Rechnung des Schreibers, so namentlich das Fehlen oder Zusetzen des Bruchpunktes. Die ägyptischen Mathematiker nach dem Schreiber Aahmes (richtiger Jahmose) beurteilen, wäre gerade so, als wenn die unserigen nach dem Hefte eines Sekundaners beurteilt würden.

Die Ägypter besaßen ausgedehnte Rechentabellen: man kann zum Vergleich die ausgedehnten Einmaleinstabellen heranziehen, die die Amerikaner in der Sumerischen Universität Nippur ausgegraben haben. Der Aahmes beginnt mit einer solchen für die ägyptische Bruchrechnung unentbehrlichen Tabelle, für die Zerlegung der Brüche von $^2/_3$ bis $^2/_{101}$ in Stammbrüche. Die ägyptische Bruchrechnung ist im wesentlichen unverändert seit der Zeit der von Griffith 1877 edierten mathematischen Papyri von Kahun, die 500 Jahre älter sind als Aahmes, bis zu dem griechischen Buch von Achmin, das aus dem 7. oder 8. Jahrhundert n. Chr. stammt, also durch 4000 Jahre hindurch. Sie ist vielfach mißverstanden worden. Der um die Geschichte der hellenischen Mathematik so hoch verdiente Fr. Hultsch schrieb noch 1895 in einer ausgedehnten Abhandlung über ägyptische Bruchrechnung in den Berichten der Sächsischen Gesellschaft der Wissenschaften: „Die Ägypter kannten keine gemeine Bruchrechnung, sondern nur Teilung der Einheit.“ Wie sie zu ihrer Bruchrechnung kamen erklärt sich ganz ungezwungen. Sie faßten die aufsteigende Zahlenreihe nicht additiv, wie die Inder, sondern multiplikativ, z. B. 1 dreimal, und dem entsprach in der absteigenden Zahlenreihe $^1/_3$, gerade so wie die Inder ihre absteigende Zahlenreihe subtraktiv bildeten und so zu — 3 kamen. Sonderbarerweise stimmt sogar die Bezeichnung a' im Hieratischen für $1/a$ und im Indischen für — a überein. Dem Ägypter war die auf- und absteigende Zahlenreihe gerade so vertraut wie uns die unsere. Wie wir das Resultat erst anschaulich übersehen, wenn es in Dezimalbruchform vor uns liegt, so die Ägypter, wenn es in Zahlen ihrer Reihe d. h. in ganzen Zahlen oder Stammbrüchen vor ihnen lag, die sie an irgend einer Maßeinheit, wie wir, versinnlichten. Die Probe der Exempel zeigt, wie außerordentlich sie die gemeine Bruchrechnung beherrschten, wie sie sich keineswegs vor Doppelbrüchen scheuten. Bei einiger Übung rechnet es sich, sobald man eine ägyptische Zerlegungstabelle zur Hand hat, auf ägyptische Weise fast ebenso gut, wie auf unsere.

Was die quadratischen Gleichungen anbetrifft, wie uns durch Griffith und neuerdings durch den Grafen Schack bekannt geworden, so zeigen sie, daß den Ägyptern die Quadratwurzel — ta — bekannt war, sowie das pythagoreische Dreieck 3, 4, 5, mitsamt den ähnlichen, jedenfalls schon im mittleren Reiche.

In der Geometrie haben Cantor und Eisenlohr den Ägyptern den groben Fehler vindiziert, das gleichschenklige Dreieck bezw. das Trapez als Produkt der halben Grundlinie mit dem Schenkel bezw. der halben Mittellinie ausgemessen zu haben; und diesen groben Fehler und noch viel gröbere sollen sie Jahrhunderte nach Euklid begangen haben. Diese Annahme ist schon wegen der Steuerveranlagung, wie wir sie aus den Wilke'schen Ostraka kennen, unwahrscheinlich, und Revillout hat bereits 1882 und Borchardt 1893 aus sprachlichen und sonstigen Gründen die Ansicht widerlegt. Eisenlohr stützt sich auf die Figuren, aber Revillout und Borchardt wiesen darauf hin, daß die rohen Zeichnungen mit eben solchem oder besserem Rechte als rechtwinklige Figuren angesehen werden können. Bei den Figuren, die dem codex Constantinus für die von Schoene 1903 edierten Metrica des Heron entnommen wurden, sind die Abweichungen vom rechten Winkel, obwohl im Text ausdrücklich von Lot gesprochen wird, noch weit größer. Cantor hat dann auf die ganz falsche Vierecksformel in der Schenkungsurkunde von Edfu hingewiesen, die Lepsius als Produkt der beiden halben Summen der Gegenseite erkannt hatte. Die Formel stimmt so ziemlich für den von Lepsius edierten kleineren Teil der Urkunde, aber wenn man das von Brugsch im Thesaurus inscript. 1884 publizierte Ganze betrachtet, so erscheint sie keineswegs als allgemein giltig. Sieht man näher zu, so bemerkt man, daß es sich um einen recht geschickten Näherungswert der Quadratwurzel handelt. Der Fehler ist immer ein Exzeß, weil der König ein Interesse daran hatte, seine Schenkungen an den Gott möglichst groß erscheinen zu lassen.

Wohl der stärkste Irrtum Eisenlohrs ist seine Auffassung der ägyptischen Trigonometrie. Der sogenannte Sekt (Skd) der Pyramiden soll in den 5 ersten Beispielen der Cosinus des Neigungswinkels der sichtbaren Kante Prmws mit der Grundfläche sein, aber in der letzten Aufgabe, gezwungen durch das Koptische, zur Cotangente des Böschungswinkels, des einzigen, der für den ausführenden Steinmetz Interesse hat, geworden sein. Trotz der geradezu vernichtenden Kritik Revillouts vom Jahre 1882 (und Borchardts vom Jahre 1893) hat Cantor an seiner Auffassung festgehalten, obwohl ihm doch bekannt war, daß Ägypten aus zwei verschiedenen Reichen zusammengewachsen war und sich infolge dessen häufig zwei ganz verschiedene Worte für dasselbe Objekt finden. Der Vortragende hat schon im Sommer 1903 bemerkt, daß die Ägypter nicht nur die Cotangente, sondern auch die Tangente unter dem Namen Rhi kannten. Es ist zu bedenken, daß der königliche Bauherr nur befiehlt, so und so viel soll meine Pyramide im Geviert haben, und so und so hoch soll sie ragen.

Am Schluß der Erörterungen, in denen auch die Berechnung der Halbkugel aus den Papyri von Kahun (um 2500) erwähnt wurde, kam der Vortragende auf Borchardts „Werkzeichnungen“ zu sprechen, wonach nicht Monge, nicht Lambert, nicht Dürer die darstellende Geometrie erfunden haben, sondern diese schon den Ägyptern bekannt war. Auf der Plattform des Pylon an der Stelle, wo der Werkmeister seinen Bau am besten übersehen konnte, fand B. Grundriß und Aufriß in Stein geritzt, und noch steht die Säule, die genau nach diesen Maßen gefertigt ist.

Soweit Prof. Simon. Ich freue mich, daß ich auch einmal den mathematischen Mitgliedern des Gymnasialvereins etwas habe bieten können, das sie speziell angeht; und ich möchte mir schließlich von denjenigen unter ihnen, die den „Kampf um die Cheopspyramide“ von Max Eyth noch nicht kennen sollten, noch einen Dank verdienen durch Hinweis auf das Kapitel dieses köstlichen Romans, das die Ueberschrift trägt $3{,}14159 \cdot 26535 \cdot 89793 = \pi$ und von der wunderbaren Konstruktion jener Pyramide handelt.

U.

Heiteres und Ernstes aus dem ersten Internationalen Kongreß für Schulhygiene zu Nürnberg.

Ueber die Verhandlungen des Nürnberger Kongresses, die die Frage der Schülerüberbürdung betrafen, haben wir einige kurze Mitteilungen nach Zeitungsnachrichten im III. Heft des vorigen Jahrgangs unserer Zeitschrift S. 98 fg. gemacht. Ganz wesentlich ergänzt werden diese durch das Referat in der Hamburger Schulzeitung vom 23. April 1904, das wir deswegen hier zum Abdruck bringen. Erst durch diese Berichterstattung haben wir von einigen geradezu genialen Gedanken des Herrn Dr. Benda und des Herrn Prof. Schwend gehört, so von der Forderung einer internationalen Bildungsabrüstung und von der Heranziehung der Schüler zur Mitarbeit bei der Sichtung des bisher üblichen geschichtlichen Lernstoffes. Und erst hier haben wir die schlagenden Entgegnungen des Schulrats Brütt genauer kennen gelernt. U.

Unter den Sektionen des Kongresses erfreute sich die Abteilung für Unterrichtshygiene (Gruppe B) eines besonders starken Zuspruches. Der geräumige Saal war stets bis auf den letzten Platz gefüllt, viele Teilnehmer hörten stehend, einige sogar vom Korridor aus durch die geöffnete Tür den Verhandlungen zu. Die erste Sitzung war charakteristisch für die folgenden, indem sie einen Gegenstand behandelte, der in den verschiedensten Variationen und Beziehungen wiederkehrte. Die von der Kongreßleitung bestellten Referenten Dr. Benda aus Berlin und Professor Schwend aus Stuttgart faßten ihre Ansichten über „Maß der Lehrziele und Lehrpensen an höheren Schulen“ in einer Anzahl von Leitsätzen zusammen und waren darin einig, daß eine starke Ueberbürdung der Schüler an den höheren Lehranstalten bestehe. Dr. Benda beleuchtete und begründete seine Ansichten mehr vom ärztlichen Standpunkte und kam zu einer Reihe von Folgerungen, die aber wegen der Kürze der Zeit nicht alle eingehend erörtert werden konnten; wir geben die hauptsächlichsten wieder:

1. Internationale Vereinbarungen über die Lehrziele sind wünschenswert, da eine Einschränkung derselben auf das hygienisch zulässige Maß bei dem wachsenden Wettstreit der Nationen nur von einem gemeinsamen Vorgehen aller zivilisierten Nationen zu erwarten ist. 2. Diejenigen Fächer, die trotz intensiven Lehrbetriebes

und guter Unterrichtsmethode ungenügende Resultate ergeben, für die also Begabung und Interesse nicht vorhanden sind, müssen als obligatorische fallen gelassen, resp. verkürzt werden. 3. Die Einrichtung von Hilfsklassen für Minderbegabte in den höheren Schulen ist wünschenswert, solange der Ausschluß vom höheren Unterrichte eine soziale Degradation bedeutet. 4. Die körperliche Ausbildung muß als gleichberechtigt mit der geistigen betrachtet werden. Mehrere Tage müssen für Turnen und Spiel frei bleiben; an diesen Tagen dürfen keine häuslichen Arbeiten zu machen sein. 5. Am Montag dürfen keine Arbeiten fällig werden; für besondere Arbeiten, z. B. Aufsätze, ist ein Tag freizugeben usw.

Der schulkundige Korreferent Prof. Dr. **Schwend**, Stuttgart, erörterte im einzelnen, auf welche Weise in den verschiedenen Fächern eine Entlastung der überbürdeten Schüler höherer Lehranstalten zu bewerkstelligen sei. Die Zahl der Prüfungen sei zu beschränken, zu streichen seien aus ihnen die Fächer, die eine rein gedächtnismäßige Vorbereitung erforderten. Aus dem Unterrichte, insbesondere aus den historischen Fächern, solle man alles wissenschaftlich Unsichere, für den Schüler Unverständliche, Interesselose beseitigen; aus dem Sprachunterrichte seien die grammatischen Klettergerüste, aus der Mathematik die Trigonometrie zu verbannen; der Geschichtsunterricht habe in der Tertia zu beginnen, der systematische Religionsunterricht habe in den Oberklassen keine Existenzberechtigung. Die Lehrbücher der Geschichte müßten von vielem Ballast befreit werden, und er nehme keinen Anstand, die Schüler selbst an diesem Sichtungswerk zu beteiligen. Die sehr radikalen, aber mit viel Humor vertretenen Forderungen ernteten den reichen Beifall der Versammlung.

In der hierauf folgenden freien Diskussion ergriff der Delegierte der Hamburger Oberschulbehörde, Schulrat Dr. Brütt, zuerst das Wort und sprach etwa wie folgt:

„Unter den verschiedenen Gebieten der Schulgesundheitspflege ist, wie wir bereits heute morgen aus dem Munde des geschäftsführenden Herrn Vorsitzenden und soeben aus den Vorträgen meiner verehrten Herren Vorredner gehört haben, die eigentliche Unterrichtshygiene das schwierigste — ich füge hinzu, es ist auch dasjenige, welches das allgemeinste Interesse auf sich zieht. Die Hygiene des Schulgebäudes, des Schulmobiliars, die Wahl des Heizsystems, die Entscheidung, ob dieses oder jenes staubbindende Fußbodenöl den Vorzug verdiene, das alles sind Dinge, welche das große Publikum getrost denjenigen überläßt, die durch Amt und Sachverstand hierfür legitimiert erscheinen — aber der Unterrichtsbetrieb, der dringt mit seinen Wirkungen nach vielen empfindlichen Stellen hin, er macht sich täglich fühlbar, er zieht Väter und Mütter in Mitleidenschaft, er bringt Unwetter und Sonnenschein in die Familien; aus dieser Ecke bläst der kräftige Wind, welcher der schulhygienischen Bewegung die Segel bläht, die Kongresse belebt und eine so dichtgedrängte Schar von Teilnehmern in diesen Saal geführt hat. Aber die Unterrichtshygiene ist auch, wie bereits erwähnt, ein sehr schwieriges, unwegsames, dunkles Gebiet, und dasjenige, welches zu Grenz- und Kompetenzstreitigkeiten zwischen medizinischen und schultechnischen Hygienikern zahlreiche Möglichkeiten bietet. Darum wird es auch, wenn die beiden Arten von Schulhygienikern beisammen sind, in der Regel recht vorsichtig betreten. Um so anerkennenswerter ist es, daß die beiden Herren Vorredner einen kühnen Ritt in das dunkle, dornige Land gewagt haben; dann weiß man wenigstens, woran man ist, und wie der Lehrbetrieb sich gestalten wird, wenn die fortgeschrittenen Herren Schulhygieniker ihn neu zu ordnen hätten.

„Die Herren Vorredner nehmen nun auch geradeswegs und zielbewußt diejenige Position in Angriff, die im Mittelpunkte der unterrichtshygienischen Erörterungen steht und immer dort bleiben wird, nämlich die Ueberbürdungsfrage; wohlgemerkt, ich rede nicht von einer Ueberbürdungstatsache, wie es die Herren Dr. Benda und Schwend unter den lebhaften Kundgebungen Ihres Beifalles getan haben, für mich gibt es nur eine Ueberbürdungsfrage, die man weder allgemein bejahen noch absolut verneinen darf, ohne den bestehenden Verhältnissen Gewalt anzutun. Man kann feststellen und sagen: hier oder dort ist eine Ueberlastung der Schüler vorhanden, und danach seine Maßregeln treffen; ihre Ursachen sind persönlicher und lokaler Natur; in unseren Lehrplänen — das ist meine Ansicht im Gegensatz zu den Herren Thesen-

stellern — liegt sie nicht begründet. Der feurigen Initiative und der nimmerrastenden Fürsorge unseres Kaisers für das geistige und leibliche Wohl unserer heranwachsenden Jugend ist es gelungen, daß wir zunächst in Preußen und weiterhin in den meisten übrigen deutschen Bundesstaaten Lehrpläne haben, welche die Handhabe bieten, der Ueberbürdung, sobald sie konstatiert ist, wirksam entgegenzutreten.

Aber so ganz einfach sind diese Erhebungen doch auch nicht. Fragen Sie die Väter von Schülern einer und derselben Schule, ja einer und derselben Klasse, und Sie werden die verschiedensten Antworten erhalten; und wenn in den bejahenden Fällen weiter nachgeforscht wird, dann liegen die Ursachen vielfach in dem Mangel an Fleiß, Begabung oder Aufmerksamkeit und nicht zum wenigsten in den zerstreulichen Verhältnissen des Hauses. Auch der geschäftsführende Vorsitzende dieses Kongresses, Herr Professor Griesbach, hat in dem bekannten Fragebogen — ich glaube es war die 50. Frage — die Direktoren und Lehrer deutscher höherer Lehranstalten um eine Auskunft ersucht, ob an ihrer Anstalt eine Ueberbürdung der Schüler vorhanden sei. Ich vermute, daß er recht viele bejahende Antworten erhalten hat, aber ich möchte doch zugleich davor warnen, die Verwendbarkeit dieses Materials allzu hoch einzuschätzen. Der Lehrer ist geneigt, die Ueberbürdungsfrage vom Standpunkte seines Faches aus zu beurteilen, er wird nicht leicht einräumen, daß der Lehrplan oder er selbst für sein Fach zu viel verlangt, eher wird er meinen, daß andere Gegenstände des Lehrplans oder andere Kollegen in einem ganz unzulässigen Maße die Kraft der Schüler in Anspruch nehmen. Damit will ich keinen Tadel aussprechen, dieser Standpunkt ist ganz natürlich und sogar subjektiv berechtigt; jeder tüchtige und begeisterte Lehrer ist in der Regel bis zu einem gewissen Grade Fachpartikularist. Hier ist es die Sache des Direktors und der Schulverwaltung, ausgleichend zu wirken, damit die Schüler keinen Schaden nehmen.

„Und nun angenommen mit den Herren Vorrednern, aber nicht zugegeben, daß eine allgemeine Ueberbürdung tatsächlich vorliegt — sehen wir uns die von ihnen vorgeschlagenen Abhilfemittel etwas genauer an. Beide sind darin einig, daß die Lehrziele und Lehrpensen sehr herabzusetzen sind. Der Einwendung, daß Deutschland dann doch bei einseitigem Vorgehen im Wettstreite der Völker rückständig werden müsse, begegnete Dr. Benda in seiner ersten These durch den Vorschlag einer internationalen Vereinbarung über die Reduktion der Lehrziele. Dieser Vorschlag hat etwas Plausibles und Bestechendes, namentlich auf einem so glänzend besuchten internationalen Kongreß. Aber, meine sehr verehrten Anwesenden, wenn man die Vereinbarung getroffen hat, so darf man hierbei doch nicht stehen bleiben, es müßte dann auch ein Aufsichtsorgan geschaffen werden, welches darauf zu achten hätte, daß der vereinbarte internationale Maximaltarif des Wissens und Könnens von den einzelnen Schulgattungen und auf den verschiedenen Stufen nicht überschritten würde. Ich halte jedoch von diesen Plänen ebensowenig wie von den internationalen Schiedsgerichten und Abrüstungsvorschlägen, jedenfalls halte ich es nicht für eine beneidenswerte Aufgabe, an der Führung dieser internationalen Bremsvorrichtung beteiligt zu sein. (Große Heiterkeit und Beifall.)

„Damit habe ich die Hauptsache, soweit es in dem engbemessenen Rahmen der Diskussion angängig ist, besprochen; die übrigen Thesen hängen größtenteils mit ihr zusammen, und ich darf jetzt um so eher schließen, da ich die durch die Geschäftsordnung mir zugebilligten acht Minuten bereits überschritten habe. (Rufe: Weiter reden!) Da ich Ihre Geduld anscheinend noch nicht erschöpft habe, und der Herr Vorsitzende keine Einwendungen dagegen erhebt, daß ich noch ein paar Worte sage, so will ich mir noch einige Bemerkungen zu einzelnen Leitsätzen gestatten. Zuerst möchte ich den Württemberger Kollegen aufs Korn nehmen, der mich in diesem Augenblick so bedeutungsvoll anlächelt. Mit dem Geschichtsunterricht und den ihm zugrundegelegten Lehr-

büchern ist er scharf ins Gericht gegangen. Ich gebe zu, gerade auf diesem Felde treibt der sterile Gedächtnisdrill gar häufig sein Unwesen, und Herr Prof. Schwend hat ihn nach Kräften, wenn auch keineswegs immer an geeigneten Beispielen, gegeißelt; aber er hat doch die Bedeutung und den Wert des Geschichtsunterrichts sowie die Neigung und Fähigkeit der Schüler für die Aufnahme der geschichtlichen Bewegungen und Persönlichkeiten weit unterschätzt. Insbesondere ist es der Weg zum Tor hinaus, wenn der Geschichtsstoff nicht nur aus den Erfahrungen des Unterrichts heraus, sondern unter der bewußten Beteiligung der Schüler gekürzt werden sollte. Dann muß man auch konsequent sein und weiter gehen. Nicht nur an den Geschichtslehrbüchern, sondern auch an den Leitfäden für die übrigen Fächer müßten die Schüler sichtend mitarbeiten. (Zuruf: gewiß!) Jawohl gewiß! Man dürfte auch hierbei nicht stehen bleiben; auch bei der Feststellung der Lehrpläne müßten sie gehört werden. Nun, es würde dann unter dem vorübergehenden Jubel — lange würde dieser Jubel nicht anhalten — ein Zustand geschaffen werden mit dem Wahlspruch: „Trennung von Schule und Unterricht!" (Große Heiterkeit.)

„Herr Dr. Benda, der mit seinen schultechnischen Vorschlägen in demselben Fahrwasser segelt, hat die Ansicht, daß es eine soziale Degradation für einen Schüler bedeute, wenn er dem Unterrichte einer höheren Schule nicht zu folgen im stande sei, unbeanstandet gelten lassen. Dem muß man entschieden widersprechen, und ich hoffe sehr, daß Sie, meine geehrten Damen und Herren, ihm dies nicht durchlassen werden; jede redliche, tüchtige Arbeit adelt in unserm Jahrhundert den Menschen, mag er sie in einem praktischen oder gelehrten Berufe, mehr mit der Hand oder mit dem Kopfe betätigen. (Stürmischer Beifall.) Durch Ihren lebhaften Beifall haben Sie das Projekt der Hilfsklasse für minderbefähigte Schüler höherer Lehranstalten verurteilt und mich der Mühe einer weiteren Darlegung ihrer Verwerflichkeit überhoben.

„Überhaupt scheinen mir beide Herren Vorredner eine schiefe Auffassung von der Natur des pädagogischen Interesses zu haben; es entspringt nicht so sehr aus dem Stoffe, als aus der Art und Weise der Person, die diesen Stoff behandelt; nicht oberflächliche Neugier ist es und passives Behagen, sondern intensives und aktives Wollen. Der Lehrer hat dem Schüler zu zeigen, daß er muß, aber auch, daß er kann, mit anderen Worten: er soll Energie und Lehrgeschick besitzen, das ist der Weg, auf dem die Worte und Zahlen Leben und Wärme für den Schüler erhalten und Gegenstände seines strebenden Interesses werden. Eine höhere Bildung ist ein wertvoller Besitz, und beide Herren vergegenwärtigen sich m. E. zu wenig, daß dieser Besitz, mehr noch als jeder andere, durch saure Arbeit erworben werden muß; spielend wird er nicht errungen; eine gewisse Begabung muß allerdings vorhanden sein, doch mittlere Anlagen reichen schon hin, um das Ziel einer höheren Schule zu erreichen; aber vor allen Dingen kommt es darauf an, die ganze Kraft einzusetzen, den Willen durch Selbstzucht und durch die Erziehung der Schule zu stärken; denn für den Schüler heißt es ebenso wie für den Erwachsenen: Den Menschen macht sein Wille groß und klein." (Lebhafter Beifall.)

Im Anschluß hieran stellte Schulrat Brütt die Gegenthese auf: „Die Frage, ob eine Ueberbürdung der Schüler an den höheren Schulen Deutschlands bestehe, läßt sich nicht allgemein bejahen bezw. verneinen; wenn sie an einer Stelle hervortritt, bieten die gegenwärtigen Lehrpläne der meisten Bundesstaaten die geeignete Handhabe, ihr zu steuern".

Dann ergriff Dr. Hoffmann aus Lübeck das Wort, der die Ueberbürdung an den höheren Schulen als eine Tatsache ansah, im einzelnen aber die Ausführungen der beiden Referenten für übertrieben erklärte. Wandel ließe sich nur schaffen, wenn die Schultechniker, mehr als bisher, an der obersten Führung des Schulregiments beteiligt wären.

Da eine Abstimmung über die Leitsätze überhaupt nicht stattfand, war nicht festzustellen, welcher Auffassung die Mehrheit der Versammlung sich zuneigte.

Von den weiter angemeldeten Vorträgen konnte nur noch einer gehalten werden. Der Redner war Sanitätsrat Dr. Wildermuth aus Stuttgart; er sprach über das Thema: „Schule und Nervenkrankheiten". Durch diesen vortrefflichen Vortrag erhielt Schulrat Brütt einen ebenso unerwarteten, wie wirksamen Sukkurs. Sanitätsrat Wildermut ist Inhaber einer Heilanstalt für Nervenleidende und hat seit einer langen Reihe von Jahren zur Prüfung der vorliegenden Frage ein reiches statistisches Material gesammelt. Die Zahlen, mit denen er die landläufige Ansicht vernichtete, daß die höheren Schulen und deren Betrieb ein besonders günstiger Nährboden für nervöse Leiden seien, hatten für die Versammlung geradezu etwas Verblüffendes. Es wird von Interesse sein, nach der Herausgabe des Kongreßberichtes auf diese Ausführungen im einzelnen zurückzukommen. Erwähnt sei jetzt nur folgendes. Häufig könne man bemerken, daß gerade die Schule mit ihrer strammen Zucht und Gewöhnung zu intensiver regelmäßiger Arbeit bessernd auf solche nervös veranlagte Kinder einwirke, die sie aus intimeren und stark individualisierenden Unterrichtsveranstaltungen und Kursen empfange; ebenso wie man auch nicht selten von gewesenen Soldaten das Geständnis höre, sie seien erst seit ihrer Militärzeit recht gesund geworden. Man solle sich hüten, die Klagen über die Nervosität der Jugend an unseren höheren Schulen kritiklos nachzusprechen; auch der alte Hufeland habe von den bleichen Schattengestalten an Gymnasien seiner Zeit gesprochen, und doch hätten diese Schattengestalten in unserem Deutschland eine neue Welt geschaffen. — Die Ausführungen des Dr. Wildermuth wurden mit großem Beifall aufgenommen.

Im Anschluß an die Mitteilung aus dem Vortrag des Dr. Wildermuth (desselben, dessen 1897 gehaltener vortrefflicher Vortrag über „Die moderne Ueberbürdung" von Prof. Dr. Paul Knapp im Jahrgang 1898 unserer Zeitschrift besprochen ist) möchten wir auf die sehr verständige Auseinandersetzung einer Frau im Feuilleton der „Kölnischen Volkszeitung" vom 18. Okt. 1904 unter dem Titel „Die Nervosität bei Schülern höherer Lehranstalten" aufmerksam machen, wo den Eltern Winke gegeben werden, wie sie drohender Neurasthenie bei ihren Kindern begegnen können.

Endlich weisen wir auf den von Prof. Martin Hartmann-Leipzig am 16. April v. J. in Schneeberg gehaltenen Vortrag über „die höhere Schule und die Gesundheitspflege" hin. Er ist in Ilbergs und Geriths Neuen Jahrbüchern Bd. XIV Abtlg. II S. 296—311 und 313—329 abgedruckt mit Anmerkungen, welche sich auf die Verhandlungen des Nürnberger Kongresses beziehen, den Hartmann nach Schluß der Schneeberger Versammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins besuchte. U.

Heiteres nach Ernstem aus der XXII. Generalversammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins.

Als wir im Jahrg. XIV S. 207 ff. über die obige Versammlung berichteten, die am 17. und 18. April 1903 in München stattfand und mehrere wichtige Themen eingehend besprach, stellten wir den späteren Abdruck eines der beiden Gedichte in Aussicht, mit denen Gymnasialprofessor Menrad die Versammelten am ersten Abend in heiterste Stimmung versetzt hatte. Hier ist es. Es zeigt nicht den aristophanischen Uebermut, wie das andere, die Nachbildung einer scherzhaften Episode der Odyssee in oberbayerischem Dialekt, und es enthält nicht so scharfe Spitzen gegen die Schulreform, wie die lateinischen und deutschen Gedichte in dem Liederbüchlein der sächsischen Gymnasiallehrerversammlung d. J. 1903, von denen ich Proben im Jahrg. XIV S. 207 gegeben habe; es ist ein Erguß liebenswürdigen, niemand verletzenden Humors, wahrlich nicht unwürdig seines Vorbildes. U.

Ein carmen laudatorium oder Lobliedlein auf die ehr-, lehr-, wehr- und wahrhaftige Ars scholaris oder Schulmeisterkunst,

allen denen ludimagistris latinis der Gymnasien gewidmet,
insonderheit solchen,
welche schon etliche Jahrzehnte selbiges Lehrfach aus dem ff ver- und ausgestanden haben,
verfertigt von
Hans Sachs
redivivus.

Geehrte Herrn! sagt, wenn Ihr wißt, — wer der kunstreichste Werkmann ist.
Der Frag' hab' ich oft lange Tag' — nachgesonnen mit vieler Plag,

Weiß nicht, ob ich sie lösen mag.
Drum laßt uns sie jetzt zusammen traktieren — und möglichst allseits ventilieren.
Damit dies aber von Grund aus gescheh', — tut's not, daß man sich die Künste beseh'.
Da ist die Erkenntnis von Gewinnst: — es gibt niedrige und höhere Künst'.
Und fangen wir ganz nieder an, — kommt mein Hans Sachs sein Handwerk dran.
Ja, Schuhe machen, die recht sitzen und blitzen, — aus bestem Leder, Lack und Litzen,
Ist eine Kunst, die viel braucht schwitzen.
Doch gibts mit seinem eigenen Vergunst — noch manche höhere als seine Kunst.
Zum Exempel des Schneiders Kunstgebäude, — denn Kleider, sagt man, machen Leute.
Wie deckt doch ein schöngebautes Kleid — des Leibes Krumb- und Unebenheit!
Wie hebt erst ein farbiger Rock enorm, — erhält er den Namen Uniform!
Doch daß diese Kunst nicht die höchste ist, — merkt ohne viel Mühe jeder Christ,
Denn nur der Außenschein kann ihr glücken, — am innern Mann kann sie nichts flicken.
Und wenn sie noch so Schönes schafft, — schnell wird's von der Mode hinweggerafft.
Nicht besser steht's mit den Werken des Huterers, — sowie des Perückenmachers und Puderers,
Die decken und schmücken den Kahlkopf nach Willen, — den Hohlkopf können sie nicht anfüllen.
Und ähnlich ist's, offen gesagt und derb, — mit allem anderen Kunstgewerb.
Kunst-Schreiner, -Schlosser, -Schmied, Tapezierer — sind unserer Häuser Ausschmücker und Zierer,
Doch für des innern Menschen Schmuck — schafft keiner von ihnen auch nur ein Stuck.
Drum laßt uns die niedrigen Künste verlassen — und die höheren dafür ins Auge fassen,
Und dabei betrachten mit rechtem Fleiß, — welcher gebühr' der erste Preis.

Da nenn ich von der bildenden Kunst — die Baukunst zuvorderst, nicht umsunst.
Die Meister, die Paläste und Tempel türmen — und mit Riesendomen die Wolken stürmen,
Sind Die nicht die fürnehmsten zu nennen? — Und dennoch, müssen wir offen bekennen,
Von den Werken aus Stein ist keines gefeit — gegen die größere Meisterin, die Zeit.
Was aber sagt ihr zum Bildhauer und Schnitzer? — Ist diese Kunst nicht besser und nützer?
Ist's nicht der edelste Zeitvertreib, — so nachzubilden Mann und Weib
Ohn' allen Makel und Leibesgebrechen, — als ob sie lebten, gingen, sprächen?
Gewiß ist's eine hehre Kunst — und stand einst in Graecia hoch in Gunst,
Und dennoch hat sie ihre Schranke: — zum schönen Leib fehlt bloß der Gedanke.
Denn Seelen verschafft kein Künstlergeschlecht, — das bleibt unsers Herrgotts Reservatrecht.
Mit der Bildkunst Schwester, der Malerei, — seht an, wie's damit beschaffen sei.
Zwar können die Maler uns oft entzücken, — mit Täuschung unser Aug' berücken,
So daß es von der Leinwand sich scheint zu heben — und uns die Wirklichkeit wiederzugeben.
Und dennoch können sie nie erreichen — Natur, die Malerin ohnegleichen,
Die ewig junge, die wundergewaltig — all ihre Kinder tausendgestaltig
Ausschmückt mit der schönsten Farben Zier. — Der Malkunst Preis gebührt nur ihr!
Auch von den Künsten des Tons und der Rede — zeigt Vor- und Nachteil eine jede;
Und wie eine jede Kunst ist begrenzt, — so auch ein Künstler den andern ergänzt.
Zwar will ich sie alle loben und preisen, — doch den höchsten Preis kann ich keinem erweisen.
Doch wie? wenn sich jemand wirklich fände, — der alle die Künste zusammen verstände
Und sie ausübte in seinem Beruf, — wär' das nicht ein Künstler von höchstem Ruf?
Und wenn ich nach einem solchen fahnde, — find ich doch manchen hier zulande,
Der so ein Überkünstler wär. — „Und welchen Standes wäre der?"
So fragt ihr voller Wißbegier. — Schlicht ist sein Rock und ohne Zier,
Sein Blick ist treu und ernst und mild, — sein Sinn ist offen, blank sein Schild;
Schwach ist sein Beutel, stark sein Gemüt, — nicht adlig ist er von edlem Geblüt.
Daß dieser Künstler von Gottes Gnaden — der Meister der Schul ist, habt ihr erraten,
Dafür bleib ich den Beweis nicht schuldig. — Wollt ihr mich hören nun geduldig?

Fürs erste ist er ein Erzbaumeister, — nur daß er baut im Reich der Geister.
Er legt den Grundstein zu allem Wissen, — ist auf den Ausbau auch beflissen.
Zwar stürzt gar manches ein über Nacht, — was er mit großem Fleiß gemacht;

Allein am Morgen wirds wieder errichtet, — mit dem Mörtel Geduld neu aufgeschichtet.
Und wie er ein tüchtiger Meister im Bauen, — ist er's nicht minder im Bildaushauen.
Man sieht an der Jugend ihn modeln und formen, — rastlos nach besten Mustern und Normen,
Und nicht bloß die Geister schön gestalten, — auch die Herzen nicht minder gut entfalten.
Doch hat er weder Meißel noch Schlägel, — auch wenn er bildet den gröbsten Flegel.
Nur sanfte Worte, nur Monita! — Von der Hand heißt's: manum de tabula!
Und erst die edle Malerei! — Wie erweist er sich geschickt dabei!
Er malt auf weichem Seelengrund — zahllose Bilder, an Farben bunt,
Und malt nur schön und rein und wahr, — wie's dem eignen Geist ward offenbar,
Nicht wie die hochmodernen Fexen, — die nur Fratzen, Faxen und Hexen klecksen.
Und erst die Musik, die Kunst ohne Gleichen, — vom Meister der Schul will nimmer weichen.
Die Harmonie von Geist und Herzen, — die, unverändert bei Freud' und Schmerzen,
Den rechten Grundton stets weiß zu finden, — den bösen Mißton streng zu binden,
Die Harmonie mit Bienenfleiß — der Meister der Schul zu lehren weiß.
Noch nenn' ich Euch der Künste zwei: die Redekunst und die Poësei.
Da braucht's nicht viel Worte, es weiß jed' Kind, — wer im Reden die Übermeister sind.
Zwar können die Reden nicht immer klingen, — wie Orgelton, Schalmei und Singen.
Sie müssen dröhnen auch manchen Tag, — wie Baßgeig' oder Trommelschlag.
Und ist er des Redens matt und müd, — und kommt zur Ruhe sein Gemüt,
Dann schickt ein Manna als Himmelsgab' — der Herrgott dem Lehrer oft herab.
Ich meine die Kunst der Poësie. — Zwar Mancher treibt sie im Leben nie;
Doch Viele an alten und neuen Meistern — sieht man im Stillen sich begeistern,
Und sachte geht es bei den Dreistern — ans Reime schmieden und Verse kleistern.
In Summa: welche die Kunst auch sei, — der Meister der Schule ist immer dabei.
Drum will ich offen Euch bekennen: — ihn will ich den kunstreichsten Werkmann nennen.

Doch ist gesorgt auch, meint Hans Sachs, — daß ihm der Baum nicht in den Himmel wachs.
Denn man glaubt gar nicht, wie gern die Knaben — und erst die Eltern die Lehrer haben.
Für die Knaben war der Studienlehrer — bekanntermaßen der Ludienstörer.
Er ist der Quälgeist, Scharfrichter, Despot, — der Blaubart, Beißzahn, Schockschwerenot,
Führt bei sich den giftigsten Skorpion, — gewöhnlich genannt: die Skription.
Für die Eltern ist er das notwendige Übel, — das nicht ausstehn kann ihr reizendes Bübel;
Und gibt's am End gar einen Vermerk, — so war der Teufel dabei im Werk.
Und wenn man nun gar am Schluß durchfallt, — ist der Lehrer der Leibhaftige in Gestalt.
Hat einer ferner was Schlimmres pecciert, — so daß ihn der Lehrerrat dimittiert,
So lästert man keck los auf die Magister, — man läuft am liebsten sofort zum Minister;
Und kommt man da nicht an die rechte Adresse, — so geht man zur höhern Instanz, zur Presse!
Doch solches mag uns heute wenig scheren, — ich sing' ja heut' ein Lied zu Ehren.
Drum laßt es mich mit Lob beenden, — und mit dem Schimpf nicht die Zeit verschwenden.

Ihr, die als Künstler geschafft nun gar — unausgesetzt manch liebes Jahr,
Ihr verdient für solch Müh' und Fleiß — aus Dichters Mund den höchsten Preis.
Mehr freilich kann ich Euch nicht geben; — das Streben selbst belohn' Euer Streben.
An ird'schem Gut sollt Ihr nicht kleben, — zum Höheren sollt Ihr empor Euch heben.
Jahrüber tretet wacker die Mühlen; — in den Ferien könnt Ihr als Götter Euch fühlen.
Jung bleibt Euer Herz bei der fröhlichen Jugend, — auch Das sei ein Lohn für Eure Tugend.
Und so mag der Himmel Glück und Gedeih'n — zu Eurer Kunst Euch fürder leih'n!
Daß Euch viel Freud noch draus erwachs, — das wünscht von Herzen Euch

Hans Sachs.

Verfügung des preuß. Kultusministers an die Provinzialschulkollegien die Einrichtung lateinischen Unterrichts an Oberrealschulen betr.

Berlin, 20. Juli 1904.

Es ist zu meiner Kenntnis gekommen, daß an unseren Oberrealschulen Veranstaltungen für die Erteilung des lateinischen Unterrichts bestehen, ohne daß die Mitwirkung der Aufsichtsbehörden dabei in Frage gekommen wäre. Die Gefahr liegt nahe, daß bei einem solchen Unterricht, wenn er nach Umfang und Lehrzielen ganz von dem Belieben der Patronate oder der Anstaltsleiter abhängt, die daran teilnehmenden Schüler überbürdet werden und die lateinlose Oberrealschule selbst — zum Schaden der großen Mehrheit ihrer Schüler — eine Einbuße an ihrer wohlbegründeten Eigenart und einheitlichen Organisation erleidet. In der Tat hat sich auch bereits hier und da die Neigung geltend gemacht, über die Grenzen des wirklich vorliegenden Bedürfnisses hinauszugehen und nach Lage der Verhältnisse unerreichbare Ziele zu verfolgen. Eine allgemeine Regelung dieser Frage ist demnach geboten.

Zu diesem Zwecke ordne ich hiermit an, daß für Einrichtung lateinischen Unterrichts an Oberrealschulen in jedem einzelnen Falle die Erlaubnis des Kgl. Provinzialschulkollegiums erforderlich ist, die bei städtischen Anstalten nicht der Direktor, sondern das Patronat unmittelbar nachzusuchen hat. Die Erlaubnis ist immer nur widerruflich und nur dann zu erteilen, wenn die Gewähr dafür als erbracht angesehen werden kann, daß folgende Forderungen erfüllt werden:

1. Dem Lateinunterricht an den Oberrealschulen muß der Charakter eines unter der verantwortlichen Leitung des Direktors stehenden, besonders zu vergütenden Privatunterrichts gewahrt bleiben.

2. Er ist auf die 3 obersten Jahrgänge — Obersekunda, Unter- und Oberprima — zu beschränken und in drei gesonderten Abteilungen mit je 2 Wochenstunden zu erteilen.

3. Das Lehrziel ist bedingt durch die Aufgabe, geeignete, den Zutritt zu höheren Studien erstrebende Schüler in das Verständnis leichter lateinischer Schriftsteller einzuführen. Der Lehrplan, der von jeder diese Grenze überschreitenden Bestimmung frei zu halten ist, bedarf der Genehmigung des Kgl. Provinzial-Schulkollegiums.

4. Zur Teilnahme sind nur solche Schüler der genannten Klassen zuzulassen, die in den lehrplanmäßigen Fächern der Oberrealschule voll genügen und nach ihrer Begabung Gewähr dafür leisten, daß sie ein Mehr an Arbeit ohne Schädigung an ihrer Gesundheit zu bewältigen imstande sind. Über die Zulassung der einzelnen Schüler entscheidet der Direktor.

5. Befreiungen von verbindlichen Lehrfächern zugunsten der Teilnahme am Lateinunterrichte sind ausgeschlossen; ausnahmsweise darf jedoch gestattet werden, daß zum Lateinunterricht zugelassene Schüler, welche am wahlfreien Unterricht im Linearzeichnen teilzunehmen wünschen, während der Dauer ihrer Teilnahme am lateinischen und am wahlfreien Zeichenunterricht vom Unterricht im Freihandzeichnen befreit werden.

6. Für die Versetzungen und die Zuerkennung des Reifezeugnisses kommen die Leistungen im Lateinischen nicht in Betracht. Jedoch kann gestattet werden, daß am Schlusse des Reifezeugnisses auf das besondere Zeugnis hingewiesen wird, welches etwa dem Schüler über seine Leistungen in dem Lateinunterricht von dem betreffenden Lehrer der obersten Abteilung ausgestellt ist.

Die Höflichkeit verlangt, das große Interesse, mit dem man sich vonseiten der Oberrealschule gegenwärtig mehrfach mit dem Lehrplan des Gymnasiums beschäftigt hat (vgl. z. B. Parow), mit Anteilnahme an der Entwicklung der Schwesteranstalten zu erwidern. Deshalb haben wir die obige Verfügung dem Wortlaut nach abdrucken lassen (wir haben nur die von der Bezahlung des Lateinunterrichts handelnde Nr. 7 weggelassen) und erlauben uns, noch einige Worte hinzuzufügen.

Der Ministerialerlaß vom 20. Juli v. J. verfolgt offenbar den höchst wichtigen Zweck, die Oberrealschule vor einer starken Entgleisung zu bewahren. Indem man wünschte, daß sich möglichst viele Oberrealschulabiturienten mit gutem Erfolg Universitätsstudien widmen

möchten, fügte man dem Lehrplan der höheren Oberrealschulklassen fakultativen Lateinunterricht ein. Daß dabei die Gefahr der Ueberbürdung für die teilnehmenden Schüler entsteht und zugleich die, daß die Schule „eine Einbuße ihrer wohlbegründeten Eigenart und einheitlichen Organisation“ erleidet, leuchtet ein. Um der ersteren Gefahr zu entgehen, waren einige Oberrealschuldirektoren in verschiedenen Staaten geneigt, die Teilnehmer am Lateinunterricht in den oberen Klassen von dem auf den unteren Stufen so gründlich gepflegten französischen Unterricht zu dispensieren. Zu einer Aeußerung über diesen Gedanken aufgefordert, glaubte ich dem Wunsche in folgender Weise entsprechen zu sollen:

„Falls immer nur einzelne von dem Französischen dispensiert würden, ginge daraus eine Schädigung der Eigenart der Anstalt wohl noch nicht hervor. Aber ich halte für sehr wahrscheinlich, wenn so den Oberrealschülern ein Weg eröffnet würde, an dessen Ende ihnen die Möglichkeit winkte oder zu winken schiene, ohne weiteres auch das Studium der Jurisprudenz und der Medizin zu ergreifen, dann würde öfter eine größere Anzahl (auch recht wenig dazu geeignete) sich auf diese Bahn begeben, und eine Oberrealschule, in deren drei obersten Klassen eine Reihe von Schülern am Französischen nicht teilnähme, müßte allerdings als eine Anstalt angesehen werden, die ganz Wesentliches von ihrem Charakter eingebüßt hätte. Erscheinen doch in allen Lehrplänen und Reifeprüfungsordnungen für Oberrealschulen als Hauptfächer neben dem Deutschen: Französisch, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, und wird damit doch als Charakteristikum dieser Anstalten eine Einführung in die moderne Welt und die Praxis des Lebens bezeichnet, bei der die neueren Fremdsprachen ebenso wie die exakten Wissenschaften ganz besondere, durch alle Stufen hindurchgehende Pflege erfahren.

„Andere starke Bedenken kommen mir, wenn ich ins Auge fasse, was Oberrealschüler, welche während der letzten Schuljahre Latein statt Französisch lernen, in der alten Sprache und im Französischen erreichen würden. Sie könnten ja wohl im Lateinunterricht noch eine leidliche Grundlage für weiteres Lernen auf diesem Gebiet gewinnen, vorausgesetzt, daß der Unterricht verständig, nicht oberflächlich betrieben wird, daß nicht etwa die Einbildung herrscht, mensa und amo seien für ältere Schüler gleichgiltig. Doch eines könnte innerhalb der zu Gebote stehenden Zeit offenbar nur bei einem Betriebe, der wissenschaftlichen Sinn nicht zu fördern, sondern sehr schwer zu schädigen geeignet wäre, erzielt werden, Bekanntschaft mit den Höhen der römischen Literatur.

„Nun würden aber die Lateinschüler, wenn sie aus dem französischen Unterricht etwa am Ende der Untersekunda austreten, auch das Beste der französischen Literatur nicht kennen lernen. Dieser doppelte Ausfall wäre ein höchst bedauerlicher Mangel. Ferner würde das, worauf jetzt bei dem Erlernen moderner Sprachen besonderes Gewicht gelegt wird, die Aneignung einer gewissen Gewandtheit im mündlichen Gebrauch, von den Oberrealschulabiturienten, die in den oberen Klassen Latein statt des Französischen gewählt hätten, in der letzteren Sprache schwerlich geleistet werden. Denn, was etwa in dieser Beziehung auf den unteren Stufen erreicht wäre, würde nach aller Erfahrung beim Aufhören aller Uebung auf den oberen verloren gehen.“ Uhlig.

Zulassung von Realschulabsolventen zur Universität in Oesterreich.

Die Frage wegen Zulassung der Realschulabsolventen zu den Universitätsstudien wurde in Oesterreich während der letzten Jahre vielfach erörtert. Die Unterrichtsverwaltung hat amtlich Aeußerungen von Schulmännern eingeholt und über die Vorschläge der letzteren das Einvernehmen mit den Universitäten gepflogen. Dabei hat sich herausgestellt, daß die Ansichten über die Zulassung der Realschüler zur Universität und im Zusammenhang damit über eine weitergehende Ausgestaltung unseres Mittelschulwesens so weit auseinandergehen, daß eine definitive Regelung der Frage allgemeine Befriedigung nicht erreichen könnte. Nur der Wunsch, daß das Realschulstudium um ein Jahr ausgedehnt werden, also (wie das Gymnasialstudium) 8 Jahre dauern möge, hauptsächlich um dadurch den Zutritt zur Universität zu erleichtern, kam wenigstens innerhalb der Schulkreise fast allgemein zum Ausdruck. Eine solche die Organisation der Realschule betreffende Aenderung fällt jedoch in die Kompetenz der Landtage der einzelnen Kronländer, in denen sich zwar wiederholt einzelne Stimmen für die Erweiterung des Realschulstudiums aussprachen, Beschlüsse aber in diesem Sinne nicht gefaßt wurden.

Diese Verhältnisse und Schwierigkeiten waren für das Unterrichtsministerium bestimmend, Vorkehrungen zu treffen, um im Rahmen der bestehenden gesetzlichen Bestimmungen den Uebertritt der Realschüler an die Universität zu erleichtern, wodurch mehreren von den Realschulmännern aufgestellten Forderungen entsprochen ist.

Das am 4. August v. J. erschienene Ministerialverordnungsblatt enthält nunmehr eine Verordnung, deren wesentlicher Inhalt folgender ist:

Realschüler, die das Zeugnis der Reife zum Besuche einer technischen Hochschule besitzen und sich den Universitätsstudien widmen wollen, haben sich vor eigenen Kommissionen, die in Universitätsstädten errichtet werden, einer Ergänzungsprüfung zu unterziehen. Die Prüfung erstreckt sich nur auf Latein, Griechisch und philosophische Propädeutik, während bisher eine solche auch aus der Religionslehre, aus der Unterrichtssprache und der Geschichte der klassischen Völker des Altertums abgelegt werden mußte. Ist die Prüfung bestanden, so wird auf dem Maturitätszeugnis des Kandidaten bemerkt, daß er auch das Recht zum Besuche einer Universität als ordentlicher Hörer erworben hat.

Weiter wird in derselben Verordnung bestimmt, daß zwar den Realschulabiturienten überlassen ist, sich die zur Ablegung der Ergänzungsprüfung erforderlichen Kenntnisse durch Privatstudium zu erwerben, daß aber an einzelnen Realschulen oder auch Gymnasien nach Maßgabe des Bedarfes ein nichtobligater Unterricht aus Latein, eventuell auch aus Griechisch für Realschüler eingerichtet wird. Ferner kann erforderlichen Falles auch an Universitäten behufs Vorbereitung von Realschulabiturienten zur Ablegung der Ergänzungsprüfung Vorsorge getroffen werden.

Durch die neue Verordnung werden die Begünstigungen nicht berührt, die den Realschulabsolventen bei ihrer Zulassung als außerordentlicher Hörer an der philosophischen Fakultät behufs Ablegung der Lehramtsprüfung durch die Prüfungsvorschrift für das Lehramt an Gymnasien und Realschulen vom Jahre 1897 gewährt sind.

Der vorstehenden Mitteilung, die wir dem Morgenblatt der Wiener „Zeit" vom 5. August vor. J. entnommen haben, folgte im Morgenblatt derselben Zeitung vom 6. August eine Erörterung des Dr. S. Frankfurter, aus der der Leser erfährt, daß die auf das Verhältnis der Realschule zur Universität bezügliche Frage in Oesterreich seit 1902 zumteil mit Leidenschaft ventiliert worden ist, indem sich einander gegenüberstanden auf der einen Seite die Ansprüche der Vertreter der Realschule, die auch in einigen Professoren der Wiener philosophischen Fakultät Befürworter ihrer Ansicht fanden und verlangten, daß den Realschulabiturienten ohne weiteres die Zulassung zu allen Universitätsstudien zuerkannt und daß nur für gewisse Staatsprüfungen von ihnen der Besitz bestimmter, in der Realschule nicht zu erwerbender Kenntnisse gefordert werde, — und auf der anderen Seite die Abwehr dieser weitgehenden Forderungen durch die Vertreter des Gymnasiums, die durch eine Anzahl hervorragender Mitglieder der drei weltlichen Fakultäten und in Gutachten der Professorenkollegien ihre Unterstützung fanden.

Wir hören, daß die, welche für sofortige Gleichstellung der Realschule mit dem Gymnasium bezüglich der Berechtigungen ihrer Absolventen fechten, merkwürdigerweise als Argument auch die 7920 Schulstunden benutzt haben, die die österreichischen Realschüler während des siebenjährigen Kursus im Ganzen haben, während die dortigen Gymnasiasten in acht Jahren nur auf die Summe von 7760 überall obligatorischen Stunden kommen, wogegen Fr. richtig bemerkt, diese Zahlen bewiesen nur, daß die Realschule allzu sehr belastet sei, nicht aber, daß die 7 Realschuljahre den 8 Gymnasialschuljahren, was die geistige Ausbildung der Schüler betreffe, gleichwertig seien. Das eine Jahr, um welches die Gymnasialabiturienten älter die Schule verließen, bedeute wesentlich mehr geistige Reife, und eine große Anzahl von Stunden in der Realschule, wie die auf das Zeichnen entfallenden, könnten nicht den gleichen Wert für geistige Schulung beanspruchen, wie andere [sprachliche oder mathematische].

Die Verordnung des Ministeriums begrüßt Fr. im Sinne einer den Forderungen der Zeit Rechnung tragenden Ausgestaltung der österreichischen Einrichtungen, die die rechte Mitte halte zwischen Konservatismus und ungestümem Fortschritt, und er hofft, daß diese Neuerungen beruhigend wirken werden und eine heilsame Etappe bedeuten in der Ausgleichung widerstrebender Interessen sowie eine Erleichterung für jene, die durch redliches Bemühen ein anderes Lebensziel als das, auf das sie meist durch fremde Wahl gewiesen wurden, erreichen wollen. Nach wie vor werde freilich nur den Begabteren und nicht den Durchschnittsmenschen der Uebergang ermöglicht, aber diesen werde der Weg durch die Bestimmungen der Verordnung erheblich mehr geebnet. Insbesondere bewillkommnet Fr. die Einsetzung von Kommissionen für die Ergänzungsprüfungen am Sitze der Universitäten und die Bestimmung, daß diesen Kommissionen auch Vertreter der Senate angehören sollen. Ein Fortschritt sei auch die Beschränkung der Prüfung auf die klassischen Sprachen und die philosophische Propädeutik; daß man

auch die griechische Sprache als Prüfungsgegenstand beibehalten habe, sei mit vollem Recht geschehen, um nicht eine Ungleichheit bei den Kandidaten derselben Fächer zu schaffen.

Am 24. August erschien in der Beigabe, die die genannte Zeitung jeden Mittwoch unter dem Titel „Die pädagogische Zeit" bringt, ein Artikel von dem österreichischen Realschulprofessor Dr. Benno Imendörffer, der vor der Veröffentlichung der ministeriellen Verordnung verfaßt war, aber gleichwohl Interesse behielt.

Verf. meint, daß die Frage, welche Berufe den Absolventen der verschiedenen Mittelschulen offen stehen sollen, am einfachsten durch die Einheitsmittelschule zu lösen wäre, die, wie für ihn feststehe, dereinst kommen werde, weil sie kommen müsse. [Die entgegengesetzte Ansicht ist in der neuesten Regelung des preußischen höheren Unterrichtswesens zum Ausdruck gekommen und darf auch als die bei den Unterrichtsverwaltungen der anderen deutschen Staaten herrschende bezeichnet werden.] Bis aber die Einheitsschule zu Stande kommt, betrachtet der Verfasser die gegenseitige Annäherung der beiden österreichischen Mittelschultypen als höchst wertvoll und fordert in diesem Sinne vor allem die Ausgestaltung der Realschule zu einer achtjährigen Anstalt. Ohne solche Aenderung hält er das Verlangen, daß die Realschulbildung als der Gymnasialbildung gleichwertig angesehen werden solle und daß die Realschulabsolventen zu allen Universitätsstudien und gelehrten Berufsarbeiten ohne weiteres zuzulassen seien, für verkehrt, und er sieht in der genannten Erweiterung des Realschulkursus auch abgesehen von der Berechtigungsfrage eine Pflicht gegen die Realschüler, die jetzt, um in 7 Jahren zu einem geeigneten Abschluß der Schulstudien zu kommen, mit Stunden überbürdet und durch die ihrer Reife nicht entsprechende Höhe der Anforderungen, z. B. in der Mathematik, überanstrengt würden.

In der Nr. vom 12. Oktober dagegen suchte der österr. Realschuldirektor Hans Januschke zu beweisen, daß die Realschulabsolventen schon jetzt, trotz dem Minus von einem Schuljahr, den Gymnasialabsolventen gleichwertig seien.

Wenn Imend. von geringerer Reife der Realschüler gesprochen hatte, die schon nach 7 Jahreskursen mit 17 Jahren die Schule verließen, so wandte Januschke ein, es sei berechnet worden, daß ungefähr 900 Schüler beim Eintritt in die Realschule im Durchschnitt ein halbes Jahr älter gewesen seien, als durchschnittlich ebenso viele Gymnasiasten, womit uns das Bedenken Imendörffers noch nicht widerlegt scheint, da ja weniger ein Plus oder Minus von einem halben Lebensjahre in Betracht kommt, als die größere oder geringere Zahl der in einer höheren Schule zugebrachten Jahre. Wenn Imendörffer bemerkt hatte, daß die Mathematiklehrer, die von einem Gymnasium an eine Realschule übergingen, über die hier weit geringere Tüchtigkeit der Schüler klagten und daß dies offenbar seinen Grund in dem schnelleren Tempo habe, mit dem der Realschüler das mathematische Pensum absblvieren müsse, so meint Januschke, daß solche Klagen nur ganz vereinzelt vorkommen könnten; und dem Hinweis Im.'s auf die Schnellbleiche, auf die der Unterricht in der Geschichte an der Realschule infolge des ungeheuren Stoffes und der kürzeren hier zu Gebote stehenden Zeit herabsinke, begegnet Jan. mit den Worten: für die Geschichte bestehe an der Realschule das unfehlbare Mittel der Maturitätsprüfung, das die Schülerleistungen sicherlich auf die Höhe des vorgeschriebenen Lehrzieles hebe; hier gebe es keine solchen Dispense vom mündlichen Examen, wie an dem Gymnasium. Daß die Realschüler wegen der vielen Schulstunden zu wenig Zeit für häusliche Uebungen hätten, daß es wünschenswert wäre, Schüler und Lehrer an der Realschule zu entlasten (daß sie also jetzt überlastet seien), wird von Jan. zugegeben, aber nicht eingeräumt, daß sie infolgedessen in ihrer geistigen Entwickelung gegenüber den Gymnasiasten benachteiligt seien.

Aus diesem und anderem, was Jan. vorbringt, gewinnen wir den Eindruck, daß er zwar dem Vorschlag, für den auch der österr. Verein „Realschule" entschieden eingetreten ist, der Erweiterung der Realschule um ein Jahr, keineswegs abgeneigt ist, sondern seine Vorteile erkennt, daß er aber die Verwirklichung dieses Verlangens bei Leibe nicht möchte als Bedingung betrachtet sehen für die Anerkennung der Gleichwertigkeit von Realschul- und Gymnasialabsolventen. Denn — so argumentiert er, denken wir — ob die Landtage der verschiedenen Kronländer sich nicht gegen die Errichtung der 8. Realschulklasse sperren, kann man nicht wissen, und falls sie diese Forderung nicht genehmigen, wäre damit dann auch die Gleichwertigkeit abgelehnt.

Imendörffer erwiderte auf die Januschkeschen Einwände in derselben Nummer sehr verständig, unter Anderem auf die unglückliche Bemerkung über die Vorzüge der Realschulen bezüglich der Organisation des Geschichtsunterrichts: das rasche Einpauken für die Maturitätsprüfung habe nur momentane Ueberfüllung des Gedächtnisses zur Folge, habe aber mit Geschichtsverständnis ganz und gar nichts zu tun; und hier

urteilt Jm. als Fachmann aus seiner Lehrerfahrung. Zugleich teilt er mit, wie ihm zahlreiche Zustimmungen aus Kollegenkreisen bewiesen, daß sein Standpunkt, der offenkundigen Tatsachen Rechnung trage, von vielen geteilt werde. — Andrerseits hat sich der Ausschuß des Wiener Vereins „Die Realschule" bewogen gefühlt, der „Zeit" eine in der Nummer vom 19. Okt. abgedruckte Erklärung zugehen zu lassen, worin er seine Uebereinstimmung mit Herrn Januschke bekundet.

Wir haben diese Angelegenheit in solcher Ausführlichkeit zur Kenntnis unserer Leser gebracht, weil sie u. E. auch für uns des Interessanten genug bietet. Irren wir, wenn wir meinen, daß bei einem Teil der österreichischen Realschulmänner das Urteil über die „Gleichwertigkeit" der Realschulen weniger durch ruhige Betrachtung der Wirklichkeit als durch das angestrebte Ziel der unmittelbaren Zulassung der Realschulabsolventen zu allen Universitätsstudien und „gelehrten Berufsarten" gelenkt wird? und daß allen oder den meisten nach diesem Ziel Strebenden erst mit Erreichung desselben die Gleichwertigkeit der realistischen Anstalten anerkannt scheint? als ob bei der hohen, ja in den Augen vieler überragenden Bedeutung von Technik und Industrie in unserer Zeit es nicht den gleichen Wert hätte, auf technische Studien vorzubereiten.

Wenn aber in Wien zwei Vertreter der neusprachlichen Fächer an der Universität über die Bedeutung der gymnasialen Vorbildung für die von ihnen vertretenen Studien weniger günstig denken, als fast alle hervorragenden Vertreter derselben in Deutschland, so scheint mir der Grund hierfür darin zu liegen, daß die österreichischen Gymnasien bisher keinen obligatorischen Unterricht in einer modernen Fremdsprache kennen. Als Hindernis für seine Einführung erscheint, wir wissen es sehr wohl, die in mehreren Kronländern vorhandene Notwendigkeit, mehr als eine Landessprache in den Lehrplan des Gymnasiums aufzunehmen. Doch vielleicht könnte ja da, wo diese Nötigung nicht vorliegt, das Französische zum Pflichtfach gemacht werden, wenigstens in dem Umfang, in dem es die bayerischen Gymnasien haben. Welche keineswegs verächtlichen Ergebnisse man in diesem Fach auch bei wenigen wöchentlichen Stunden erzielen kann, wenn es nach dem Lateinischen und nach dem Griechischen auftritt, kann an bayerischen Anstalten beobachtet werden. U.

Vom Vereinsverband akad. gebildeter Lehrer Deutschlands.

Einem Bericht über die Januarsitzung des Berliner Gymnasiallehrervereins in Nr. 6 des laufenden Jahrgangs vom „Korrespondenzblatte für den akad. geb. Lehrerstand" entnehmen wir Mitteilungen, die der Vorsitzende, Prof. Lortzing, über die Ergebnisse der am 28. Dez. vor. J. in Eisenach abgehaltenen Vorstandssitzung des oben genannten Vereinsverbandes gemacht hat. Für den zweiten deutschen Oberlehrertag, der am gleichen Ort Ostern 1906 stattfinden soll, ist ein Vortrag über das Thema: „Die Aufgabe des höheren Lehrerstandes eine Kunst auf wissenschaftlicher Grundlage" in Aussicht genommen, auch bereits ein Redner hierfür gewonnen. Außerdem sollen behandelt werden: die Bedeutung der Hygiene für die höheren Schulen, die staatliche Gleichbewertung des höheren Lehrerstandes mit den übrigen akademisch gebildeten Berufsständen in Rang und Gehalt und die Frage, ob eine einheitliche Titulatur für den höheren Lehrerstand in den verschiedenen deutschen Staaten wünschenswert sei. Auch die unerhörten, von Dr. Heinrich Schröder jüngst aufgedeckten Mißstände an einer Anzahl städtischer höherer Schulen in Mecklenburg-Schwerin sollen auf der Eisenacher Versammlung zur Besprechung kommen, wenn bis dahin keine Schritte zu ihrer Besserung geschehen sind. Darüber, ob eine Rechtsschutzkommission vom Verbande einzurichten sei, wird sich der Vorstand erst schlüssig machen, wenn durch Umfrage bei den Landes- und Provinzialvereinen festgestellt ist, ob wirklich ein Bedürfnis für solche Einrichtung vorliegt. Die deutschen Auslandschulen beschloß man zum nächsten Verbandstage einzuladen. Die Zahl der Verbandsmitglieder beträgt gegenwärtig 12419. Vertreten sind dabei sämtliche deutsche Staaten außer Bayern, über dessen Beitritt die beiden dort bestehenden Vereine (der Gymnasiallehrer- und der Realschullehrerverein) in diesem Jahr beschließen werden, und außer Mecklenburg-Strelitz und einigen thüringischen Staaten.

„Die deutsche Schule auf der Anklagebank!"

So verkünden scharlachrote Buchstaben auf gelbem Streifband, mit denen am Ende des vorigen Jahres die Verlagsbuchhandlung Eugen Diederichs in Jena eine

Broschüre von 71 Seiten versandte mit dem Titel: Arthur Bonus. Vom Kulturwert der deutschen Schule."

Dies und jenes von den furchtbaren Anklagen, die hier gegen alle deutschen Schulen, vornehmlich aber gegen das Gymnasium gerichtet werden, erinnern wir uns schon früher in der Rade'schen „Christlichen Welt" gelesen zu haben, z. B. die liebliche Wendung: „Man hat sich auf dem Gymnasium mit der Religion angepöbelt und glaubt sie nun zu können." Doch anderes war, meine ich, noch nicht gedruckt und verdient in weitem Kreise bekannt zu werden, z. B. die Sätze, mit denen der Verfasser gegen den Schluß zeigt, in welcher Richtung er die Besserung der gegenwärtigen Zustände sieht.

„Die Schule als Massenunterrichtsanstalt unter Staatszwang mit uniformen Lehrplänen, deren Inhalt also von Individualität, Begabung, Gesinnung des Lehrers — und erst recht des Schülers — losgelöst ist, kann diesem ihrem Wesen nach lediglich technisches Können überliefern. Sie soll sich damit begnügen. In erster Linie also — und das könnte für die Volksschule überhaupt genügen — Rechnen, Lesen, Schreiben. Dazu könnte Turnen und Handfertigkeitsunterricht kommen und, wenn es durchaus sein muß, Begriffsbildung, d. h. logisch deutliches Sprechen. Auf den höheren Schulen fremde Sprachen. Diese technischen Fähigkeiten sollen an derben Stoffen geübt werden, welche die unvermeidlich etwas herbe Behandlung im Schulzimmer gut überstehen, also vor allem an Aufgaben des geschäftlichen Lebens und allenfalls technisch-wissenschaftlichen Dingen, nie und unter keinen Umständen an religiösen, moralischen, ästhetischen Stoffen. Sätze, wie die des ewig weisen Plötz ›Meine Mutter hat einen Fingerhut, aber mein Bruder hat keinen Regenschirm‹, sind vorzugsweise geeignet, um nach Subjekten und Prädikaten darin zu fischen, nie aber und unter keinen Umständen Märchen oder Stücke mit ›Gemütswerten‹.

„Uebergangsvorschläge: Sollen oder müssen Stoffe der Vaterlandskunde, Religion, Kunst geboten werden, so soll jeder Gesinnungsunterricht dabei vermieden und im höchsten Fall ein freier Vortrag zugelassen werden. Wird er nicht verstanden, um so besser! Bleibt einzelnes, das die Phantasie beschäftigt, gut! Wer aber das Gesinnungbilden und Seelenriechen nicht lassen kann, der sei verflucht. Kunst in der Schule — an den Wänden, unerklärt: ja. Vorgelesen, im Höchstfall nach kurzem vorbereitendem Vortrag, aber ohne Erklärung nach der Vorlesung: ja. Auswendiglernen, wenns sein muß: ja, aber möglichst unverstanden!"

Da Bonus von der Ueberzeugung durchdrungen ist, daß die heutige Pädagogik den Schülern alle Stoffe, alte wie neue, humanistische wie naturalistische, ganz gleichmäßig verleidet, daß man einen Lehrgegenstand nur in die Schule zu bringen brauche, um ihn für die Schüler tot zu machen, — wäre es da zu viel verlangt, wenn man ihn bäte, sich auch als praktischen Reformator zu betätigen, eine Privatanstalt einzurichten und dort durch die Tat seinem Unterrichtsprogramm und seiner Lehrmethode zum Siege zu verhelfen?

Uebrigens darf nicht verkannt werden, daß bisweilen seine Komik nicht unfreiwillig ist, sowie daß unter seinen Bemerkungen diese und jene begegnet, die man nicht bloß mit Lachen, sondern auch mit einer gewissen Zustimmung liest, beispielsweise was man S. 39 fg. unter der Ueberschrift „Vom Kulturmädchen für alles" findet.

„Man klagt über mangelndes Kunstverständnis im Publikum. Was ist zu tun, um es zu heben? Für solche Fälle hat der Deutsche einen Götzen, der alles kann: die Schule, ein Allheilmittel: den Lehrplan, und einen Schuldigen für den Fall, daß es nicht gelingt: den Schulmeister. Nicht genug Kunstverständnis? Also Kunst in die Schule! Die Schule kann doch nicht noch mehr bewältigen? Weshalb nicht? Es ist noch viel Platz in den Lehrplänen! Was nützt es im Lehrplan, wenn es nicht geleistet werden kann? Nicht geleistet werden kann? Da soll der Teufel den Lehrer holen.

„Wenn ein Nationalökonom ausrechnet, daß zuviel Pilze im Walde verderben — die Schule! eine Pilzstunde! Die Obstzucht könnte mehr Gewinn abwerfen — die Schule! eine Obstbaustunde! Die Wahlen sind schlecht — eine Stunde soziale Frage! Die Missionskollekten geben nicht genug Ertrag — Mission in die Schule! Die Frechheit nimmt überhand — eine Stunde gegen die Frechheit! — Wir haben nach den Pariser und Chikagoer Bränden einen Aufsatz gelesen, in welchem allen Ernstes die Forderung erhoben wurde, da die Panik erfahrungsmäßig dadurch entstände, daß die Leute sich nicht richtig zu verhalten wüßten, müsse auf den Schulen das richtige Verhalten in Feuersgefahr geübt werden. Jeder Kongreß für irgend eine gute Sache, jedes bedeutendere Ereignis gebiert neue Forderungen an die Schule. Es wäre an der Zeit, sie zu sammeln, damit man einmal einen Ueberblick gewinnt." U.

Parow contra Harnack.

Wenn einem doch alle Wünsche so bald erfüllt würden! Kaum hatte ich den Schluß der „ersten fünfzehn Jahre des Gymnasialvereins" in die Druckerei geschickt, da kommt in meine Hände: „Das Gymnasium als Hindernis der Schulreform. Eine Erwiderung auf den Vortrag des Herrn Professor Harnack «die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums in der modernen Zeit». Von Dr. Walter Parow, Prof. an der Friedrichs-Werderschen Oberrealschule in Berlin. Braunschweig bei R. Sattler 1905" (23 S. 60 Pf.), eine Schrift, die zwar in ihren positiven Vorschlägen mit Bonus und Rhenius (über den man oben S. 9 Anm. 2 und unten S. 70 vergleiche) ebenso wenig übereinstimmt, wie Rhenius und Bonus' Erzeugnisse unter sich, die aber ihr ingrimmiges Poltern gegen das Bestehende und ihre utopistische Konstruktion der Zukunftsschule durchaus zur Bitte berechtigen, die dritte im Bunde zu sein. Noch inniger allerdings ist ihr Verhältnis zu zwei früheren Broschüren desselben Autors: „Res, non verba! Bildungsideal und Lebensbedingungen der Oberrealschule im Vergleich mit dem altklassischen Gymnasium. 1903" und „Die Notwendigkeit der Einheitsschule. Ein Mahnwort an alle Freunde erziehlicher Jugendbildung. 1904", mit denen zusammen das „Hindernis der Schulreform" eine tragische Trilogie bildet.

1. Die Oberrealschule wird in ihrer Ausgestaltung besser als das Gymnasium für alle höheren Berufsarten vorbereiten. 2. Für alle höheren Berufe darf nur eine Schule vorbereiten. 3. Ergo muß das Gymnasium zum Tode verurteilt werden. Am Ende ertönt das Armesünderglöcklein, das den Delinquenten zum Schafott begleitet.

Der vorgeführte Syllogismus besitzt eine logische Richtigkeit, die bei den sonstigen Selbstwidersprüchen des Verfassers, von denen Aly im vorigen Jahrg. S. 13 aus dem ersten Opus Parows eine kleine Blütenlese gegeben hat, auffallen muß, eine Richtigkeit, die freilich nicht im stande ist, dem Schlußsatz praktische Bedeutung zu geben, da Satz 1. und 2. erst dann der Wirklichkeit entsprechen, wenn man das Wörtchen „nicht" hinzufügt. Indes bin ich weit entfernt, dem letzten Parowianum deswegen jeden Wert abzusprechen. Es hat sogar einen doppelten. Denn abgesehen von der heiteren Stunde, die es in gleichem Maße, wie die opuscula Boni et Rhenii, dem Leser zu bereiten vermag, hat meines Wissens bisher keine Schrift in so naiver Weise das Wünschen und Streben der Antihumanisten offenbart. Es ist ein neuer Beweis dafür, daß ich einst mit Recht behauptete, der Kampf gegen das Gymnasium werde nach Erklärung der Gleichberechtigung erst recht losgehen.

„Solange das Gymnasium besteht — läßt sich Parow am Schluß vernehmen — und die Söhne der gebildeten Familien für sich in Anspruch nimmt [was ihm nicht einfällt], kann die Oberrealschule nicht den Beweis ihrer Leistungsfähigkeit liefern, der die Voraussetzung für die Erfüllung ihrer Mission ist. Dies ist der Grund, warum die sogenannte Schulreform von 1901 den Frieden nicht gebracht hat. Nicht aus Streitsucht oder Mißgunst, nicht aus Mangel an Idealismus oder Ueberschätzung der Technik bekämpfen wir das Gymnasium, sondern weil wir täglich und stündlich fühlen, wie es uns die Lebensluft raubt, das Dasein verengt [so]. Mit Sehnsucht harren wir des Tages, wo die Zwingburg der deutschen Jugend fällt, wo mit dem Tode des Gymnasiums sein Vermächtnis auf uns übergeht [so]. Unter dem «Tode des Gymnasiums» verstehen wir die Beseitigung des Griechischen als verbindlichen Lehrfachs und des lateinischen Skriptums als Teil der Reifeprüfung. Denn in diesen beiden Punkten erblicken wir das Wesen des alten Gymnasiums. Erst wenn die Zeit und die Kraft, die jetzt der altsprachliche Unterricht in Anspruch nimmt, zur Verfügung stehen, um die gesamte höhere Jugend in das Verständnis des Lebens einzuführen und mit ihrer Aufgabe in demselben vertraut zu machen, erst wenn die höhere Schule sich von jeder Rücksicht auf bestimmte Berufe frei gemacht hat und dadurch in der Lage ist, ein einheitliches Bildungsideal aufzustellen, wird der Schulkrieg beendet sein."

Am Ende wird noch die Hegelsche Dreiheit zu Hilfe gerufen. „Die Oberrealschule ist [als Antithesis] das Produkt des Gymnasiums. Die beiden Gegensätze wirken auf einander, die Synthesis bereitet sich vor. Diese Synthesis, die Ausgestaltung einer modernen Einheitsschule, ist die wahre Schulreform. Dieser widerstrebt das Gymnasium. Dieser Widerstand kann nur durch Beseitigung des Gymnasiums überwunden werden. Ihm rufen wir zu: Stirb und werde!"

Also: Berechtigungen sind den Oberrealschulabiturienten in Preußen in weitem, noch vor wenigen Jahren nicht geahntem, vor wenigen Lustren von den führenden Vertretern des lateinlosen Schulwesens gar nicht verlangtem Umfange verliehen; von der Unterrichtsverwaltung werden Veranstaltungen getroffen, damit die Kenntnisse, die nun einmal für gewisse höhere Studien unumgänglich nötig sind und von Absolventen der Oberrealschulen nicht erworben zu sein pflegen, von ihnen auf den Universitäten

erworben werden können. Und wie viel, wie schön hat man von dem freien, edlen Wettbewerb gesprochen, der nun beginnen werde! Da erklärt ein Rufer im Streit von jener Seite, von solchem Wettbewerb nichts wissen zu wollen, nichts zu hoffen, sondern alles nur von der bequemsten Form des Wettkampfs, der vorherigen Beseitigung des Rivalen. Denn, so lange er lebt, wird es nicht anders: „die Entstehung der Oberrealschule, ihr abscheulicher Name [!], ihre Gönner [!], ihre Gegner, die Behörden, alles ruft ihr zu: diene dem praktischen Leben, liefere der Technik, der Industrie, dem Handel brauchbare Rekruten, mache das deutsche Reich wirtschaftlich stark!" Eine Aufgabe, die in den Augen dieses Reformers an Wichtigkeit und Würde offenbar viel tiefer steht, als die Vorbereitung für einen der sogenannten gelehrten Berufe. U.

Die Phrase von der „formalen Bildung".

Wir sind darauf aufmerksam gemacht worden, daß die Nummer 409 des vorigen Jahrgangs der „Magdeburgischen Zeitung" vom 13. Aug. im Feuilleton einen Aufsatz von Eduard Engel mit der obigen Ueberschrift enthält, und haben eine darauf bezügliche Aeußerung des Hn. Dr. R. Philippson, Oberlehrers am König-Wilhelms-Gymnasium in Magdeburg, erhalten, welche lautet: „Wollte ich diesen Aufsatz in dem Ton besprechen, den der Verfasser Männern, wie Oskar Jäger und Christian Muff, gegenüber anschlägt, so würde ich folgendermaßen beginnen müssen: ›da ist ein Journalist Eduard Engel, der de omni re scibili et quibusdam aliis zu schreiben pflegt‹ u. s. w. Indes erscheint es mir überflüssig auf Ton und Inhalt des Artikels näher einzugehen. Nur folgende Bemerkungen. Der Verf. leugnet nicht die Notwendigkeit, an die geistigen Ueberkommenschaften der alten Welt anzuknüpfen. Auch er verlangt zu diesem Zweck den Unterricht in den alten Sprachen, aber er hält eine oberflächliche Beschäftigung mit diesen für genügend. Ein starker Irrtum ist es, wenn er meint, die ›Humanisten‹ forderten die gründliche Erlernung der klassischen Sprachen meist nur wegen ihres formalen Bildungswertes. Auch diesen stellt er übrigens nicht (wie man nach der Ueberschrift vermuten könnte) in Abrede. Nach seiner Ansicht besitzen ihn aber die modernen Sprachen in gleichem, ja teilweise in höherem Grade. Engel ist zu diesem Ergebnis nach dem Studium der ›ungeheuren Literatur‹ über diese Frage gelangt. Ich bin weit entfernt, ihn bekehren zu wollen, will nur für Andere eine Erfahrung, die ich neuerdings gemacht, mitteilen. Ich habe seit Ostern vorigen Jahres eine Anzahl junger Mädchen in den Anfangsgründen des Lateins zu unterrichten. Da stellte sich heraus, daß diese zum Teil vorzüglich beanlagten Schülerinnen trotz jahrelanger Beschäftigung mit den neueren Sprachen einen erschreckenden Mangel an sprachlich-logischer Schulung zeigten. An der Hand des Lateins haben sie aber diesen Mangel in kurzer Zeit überwunden."

Literarische Anzeigen.

Rhenius, Wo bleibt die Schulreform? Ein Weckruf an das Volk der Denker. Gewidmet der deutschen Jugend und ihrem Kaiser. Leipzig, Dietrich, 1904. 156 S. 2,50 Mk.

Verfasser, Direktor der Landwirtschaftsschule mit Gymnasialklassen zu Samter (Posen), beginnt mit einem Stoßgebet: „Gott beschütze mich vor mir selbst, vor meiner Torheit, Kurzsichtigkeit und Blindheit." Es ist zu beklagen, daß dieses sicherlich aus dem innersten Herzen kommende Gebet nicht erhört ist; denn sonst hätte Verfasser seine Broschüre nicht geschrieben. Wer ein Menschenalter hindurch die schulpolitische Literatur durchgearbeitet hat, wird kaum noch etwas Neues, selten etwas Gutes lesen. Aber so viel „Torheit, Kurzsichtigkeit und Blindheit" findet man selten zusammen, und noch dazu oft gewürzt durch einen Ton, der an den niedrigsten großstädtischen Jargon erinnert. Eine kleine Blütenlese: „Die so beliebte gottvolle Schülerantwort" (S. 8), „ein blutiger Witz" (S. 15), „es gibt kaum noch Laster, von denen unsere Jugend frei wäre" (S. 19), das Weib „erscheint bei diesen alten griechischen hochidealen Musterknaben im wesentlichen als ein Genußmittel", Penelope „unheimlich schlau" (S. 31), „schwachköpfige Verhimmlung" Homers (S. 32). „Das Turnen muß ein Hauptfach und Versetzungsfach werden" (S. 35); jetzt heißt es vom Studenten: „die einzige Rettung ist das Bier, um nicht sich und anderen zum Ekel zu werden" (S. 38). „Die Sprache ist durch und durch vernunftfeindlich" (S. 58), und nun beginnt ein wüstes Schelten auf alles, was Sprachform und Sprachunterricht betrifft. Endlich erscheint auf S. 151 der neue Normallehrplan: je 6 Stunden Deutsch, je 6 Turnen durch alle Klassen, Heil- und Rechtskunde von VI—I, von VI—O III je 2, von U II—O I je 4 wöchentliche Stunden für jede von beiden Wissenschaften; aber keine

fremde Sprache, keine alte, keine neue, höchstens als Wahlfach ist eine gestattet. Oder hat Verfasser uns zum Besten gehalten und will nur das ewige Schreien nach Schulreform durch eine burschikose Uebertreibung ins Lächerliche ziehen? Dann hätte er allerdings seine Aufgabe meisterhaft gelöst. Aber ich fürchte, er meint es mehr als ernsthaft und freut sich schon darauf, von Wilhelm Münch in seine Galerie pädagogischer Sonderlinge eingereiht zu werden.

Friedrich Aly.

Eine der merkwürdigsten Stellen in Rhenius' Schrift findet sich oben S. 9 Anmerkung 2 abgedruckt.

Griechische Fahrten und Wanderungen, Reiseeindrücke und Erlebnisse von **Friedrich Seiler.** Leipzig, Fr. Wilh. Grunow, 1904.

An Reisen unserer Gymnasiallehrer nach Griechenland oder Italien und mithin auch an Büchern über solche fehlt es heute nicht mehr. Wenn wir die hier vorliegende Reisebeschreibung der Aufmerksamkeit der Fachgenossen ganz besonders nahelegen und sie ersuchen, das Interesse der Verwalter der Schülerbibliotheken und lesefreudiger Schüler der Oberklassen auf dies Buch von 423 Seiten zu lenken, das sich schon äußerlich durch die geschmackvolle Einfachheit seiner Ausstattung — zwei nicht häufig vereinigte Vorzüge — empfiehlt, so geschieht dies, weil wir es von den nicht ganz wenigen uns bekannt gewordenen bei weitem als das ansprechendste, den Eindruck dieser Landschaften am vielseitigsten und besten wiedergebende gefunden haben. Es vereinigt sich hier alles, wodurch dem Leser das eigene Reisen, das uns nun einmal nicht allen beschieden ist, ersetzt werden kann: gediegene archäologische und historische Kenntnisse, schwungvoller Idealismus und derber Wirklichkeitssinn, Beobachtungsgabe und glücklicher Humor und außerdem ein nicht gewöhnliches Geschick in Handhabung der sprachlichen Form — also ein vortrefflicher Stil, dies Wort in dem tieferen Sinn gebraucht, wie wir es von architektonischen oder sonstigen künstlerischen Werken gebrauchen: wir sprechen nicht von dem guten Stil in dem trivialen Sinn, in dem wir das Wort heutzutage bei jedem Zeitungsschreiber und Feuilletonisten anwenden, von dem Stil, wie er in den berühmten kleinen Ausarbeitungen unserer Lehrpläne gezüchtet werden soll. Lehrern des Griechischen oder der alten Geschichte möchten wir aufs dringendste empfehlen, in einer Ferienwoche den Verfasser und seine Reisegesellschaft nach Attika, Lakonien, Messenien und in die Inselwelt zu begleiten. Sie und alle Leser dieses Buchs werden aufs neue inne werden, warum dieser griechische Boden uns so viel bedeutet und warum wir die auf diesen Boden und seine Ernten gegründete Bildung mit aller Zähigkeit gegen die oberflächliche Tagesströmung und ihre Wortführer verteidigen, die seine Macht leugnen, weil sie, ἐφημέριοι φρονέοντες, wie Homer sagt, nur den Tag und seinen Bedarf bedenkend, seine Kraft niemals an sich erfahren haben.

Wir machen bei dieser Gelegenheit gern auf die gleichzeitig erschienene 2. Auflage einer anderen verdienstlichen Arbeit desselben Verfassers aufmerksam.

Die Entwicklung der deutschen Kultur im Spiegel des deutschen Lehnworts von **Fr. Seiler.** I. Die Zeit bis zur Einführung des Christentums, 2. vermehrte Auflage. Halle a. d. S., Buchhandlung des Waisenhauses 1904, 118 S. 2,20 M.

Das kleine aber reichhaltige Buch bietet geschichtliche Ein- und Ausblicke, die ganz unmittelbar im deutschen und lateinischen, auch im geschichtlichen Unterricht verwertbar sind, und Belehrungen, die man solchen ins Gedächtnis rufen oder entgegenhalten möchte, welche das Studium der lateinischen Sprache, weil es allerdings ernste und strenge Arbeit verlangt, für ein trockenes, dürres, totes Ding erklären. Außerdem möchten wir auf die gehaltvolle Vorrede und die dortige sehr lesenswerte Apologie der Lehnwörter und angeblichen „Fremdwörter“ verweisen, zu deren Grundsätzen auch wir uns mit allem Nachdruck bekennen, — wozu freilich nicht gerade viel Mut, aber doch gegenüber einer mächtigen Zeit- oder vielmehr Zeitungsströmung immerhin einige Courage gehört.

Bonn. O. Jäger.

Die acht Großmächte in ihrer räumlichen Entwicklung seit 1750. Karten und Skizzen von Prof. Dr. **Eduard Rothert.** Düsseldorf, August Bagel. Geb. halbleinen 6,50 Mk.; ganzleinen 7,50.

Rotherts Karten- und Skizzenwerk, von dem wir hier einen neuen Band erhalten, bedarf einer besonderen Empfehlung nicht mehr. Der glückliche Gedanke, der ihm zu Grunde liegt, trefflich ausgeführt, hat sich in verhältnismäßig kurzer Zeit siegreich durchgerungen, und dieser letzte Band, der die territorialen Verhältnisse Oesterreichs, Rußlands, Frankreichs, Großbritanniens, Preußen-Deutschlands, Italiens, der Vereinigten Staaten und Japans seit Mitte des 18. Jahrhunderts veranschaulicht und mit erläuterndem Text versieht, wird nicht verfehlen, dem Gesamtwerk, an das Rothert die Erfahrungen seiner Lehrtätigkeit und die Muße seines Ruhestandes gewendet hat, neue Freunde zu erwerben. Wir gestehen, daß wo wir heute eine neue Erscheinung auf geschichtlichem Gebiete treffen, die irgendwie mit dem Geschichtsunterricht an unseren Gymnasialanstalten in Beziehung steht oder in Beziehung gesetzt werden kann, unsere erste bange Frage die ist, ob das betreffende Werk den Unterricht durch neue

Reichtümer und entsprechende Forderungen zu erschweren oder ihn zu vereinfachen und zu erleichtern geeignet ist: und zwar meinen wir dies vor allem im Blick auf den Lehrer und seine Vorbereitungsarbeit, die durch die Masse geschichtlicher Litteratur immer schwieriger wird. Der vorliegende Band besteht, wie die früheren, diese Prüfung glänzend. Er erleichtert dem Geschichtslehrer die vielleicht schwierigste seiner Aufgaben, die Grundlagen der Geschichte der letzten 150 Jahre zu sichern, indem er sie sich selbst zunächst in ihrer einfachsten Fassung zu voller Klarheit bringt und sich dadurch befähigt, seinen Schülern die gleiche Wohltat zu erweisen. Wer sich an einem Punkt davon überzeugen will, den laden wir ein, sich beispielsweise die letzte dieser Karten „Preußen und Deutschland 1903" und die ihr folgende Textskizze „Gesamtlage 1903" näher anzusehen: er wird sich dem Verfasser zu warmem Danke verpflichtet fühlen. Uebrigens sind es nicht die Lehrer und strebsamen Schüler allein, die hier finden, was sie brauchen, sondern alle, die das Bedürfnis haben, sich bei der Verfolgung der Zeitgeschichte, prosaisch ausgedrückt: bei der Lektüre ihres Zeitungsblatts, rückwärts zu orientieren. Und vor allem könnten unsere Tagesblätter und ihre Leitartikelschreiber bei diesem ebenso bequemen wie zuverlässigen Hülfsmittel sich Rats erholen: häufig genug vermissen wir in dieser Tagesliteratur die klare geschichtliche Orientierung, die doch das erste Erfordernis ist, wo wir über wichtige Fragen der Gegenwart unseren Mitbürgern Weisheit vorzutragen uns veranlaßt oder verpflichtet fühlen.

Bonn. O. Jäger.

Euripides' Medea von Christian **Muff.** Velhagen und Klasing 1904. Text XXXI und 80 S. 1 Mk., Kommentar 48 S. 70 Pf.

Im Kanon der Schullektüre dürfte Euripides nicht fehlen, auch wenn man, um dies zu ermöglichen, auf einige hundert Homerverse oder auf eine dritte Sophoklestragödie verzichten müßte. Die Eigenart der Euripideischen Tragödie erfordert dies, ihr Einfluß auf die religiösen, sittlichen, philosophischen Anschauungen der Zeitgenossen, auf die bildende Kunst, ihr Zusammenhang mit moderner Dichtung. Man wird also jede tüchtige Bemühung, den Dichter der Schule mehr zugänglich zu machen, begrüßen dürfen, und seine Medea ist trotz der Einwände, die man gemacht hat und machen kann, eine lohnende Klassenlektüre, auch darum, weil diese Tragödie mehr als manche andere die Bezeichnung des Euripides als des *τραγικώτατος* rechtfertigt. — Nach der bekannten Einrichtung von Muffs Tragödienausgaben besteht die Einleitung aus 5 Abschnitten; sie bietet in nicht eben knapper Darstellung jedem Primaner verständliches über Dichter und Dichtung, gibt dann über Theater, Aufführung und Chor Belehrungen, die natürlich manches, das dem Schüler nach der Sophokleslektüre nicht mehr neu ist, enthalten. Des Neophron wird in Kürze gedacht; wer in Euripides den Nachahmer finden kann, dürfte die Parallelstelle anführen, welche den letzten Kampf zwischen mütterlichem Empfinden und Verlangen nach Rache schildert; aber die moderne Auffassung, daß der Nachdichter nicht Euripides ist, sondern eine Nachahmung oder Fälschung seiner Verse vorliegt, wird doch wohl kein Unrecht an Neophron begehen.

Für die Medea des Euripides existiert eine Menge ausgezeichneter Arbeiten, von deren Verwertung man eine treffliche Schulausgabe erwarten durfte, und wenn Muffs Buch nicht bestimmt ist, zugleich die wissenschaftliche Forschung für Text oder Kommentar wesentlich zu fördern, so darf man behaupten, daß dasselbe im ganzen seinem Zweck entschieden entspricht. Es wahrt wohl immer den Charakter einer Schulausgabe, überschreitet nicht die hier maßgebenden Grenzen, mag sogar manchmal vielleicht zu wenig voraussetzen, konnte auch auf das eine oder andere Problem etwas ausführlicher, tiefer eingehen. Bei der Anerkennung, welche die sprachliche, sachliche, ästhetische Erklärung, die nicht seltenen Uebersetzungen im allgemeinen gewiß verdienen, ist nicht ausgeschlossen, daß man einzelnes streichen, zufügen oder ändern möchte.

Der Verfasser bietet Uebersetzungen (oder halb Erklärung, halb Uebersetzung) wie diese: „Worte, die weiser sind als gemäß einem Menschen, nämlich sie zu begreifen" (675), „die mit der Muse auf gutem Fuße steht" (*οὐκ ἀπόμουσος* 1089), „durch die künftigen Kinder die gegenwärtigen befördern" (*ὀνῆσαι* 566). Ich möchte bezweifeln, daß diese und ähnliche Uebertragungen durchweg erforderlich oder anregend und vorbildlich sind. — Zu *ἀπαλλάσσου πόδα* (729) heißt es „entferne dich": der Sinn der Stelle ist jedem Schüler klar, nur der nicht erklärte Accusativ erfordert vielleicht eine Erklärung. — Vers 258 ist *μεθορμίσασθαι* übersetzt: „mich wegschaffen, mich befreien", also die Metapher preisgegeben, die etwa durch „Rettung in den schirmenden Hafen, Landung an einem andern, sicheren Strand" zum Ausdruck kommen könnte. Vers 660 versucht M. die Metapher wiederzugeben: „nachdem er ihren (d. h. der Freunde) lauteren Schrein des Herzens erschlossen hat", nur möchte ich *φρενῶν* nicht auf die Verratenen, sondern auf den Verräter beziehen. Der Chor meint: „wehe dem, der, wenn sein Inneres sich erschließt, nun offenbart, daß reiner Sinn und die Angehörigen treu zu ehren seinem Wesen ferne liegt." Das Wort des Euripides erinnert an ein bekanntes Skolion: Könnte ich doch, um recht zu sehen, die Brust dir öffnen, in deiner Seele lesen und jene dann wieder schließen (man möchte versucht sein bei Euripides zu

schreiben: *μὴ φίλους τιμᾶν σφαλερὰν ἀνοίξαντα κλῇδα φρενῶν*, aber *καθαρὰν* ist richtig, die Negation gehört zu Infinitiv und Particip). — Vers 1035 soll *ζηλωτόν* gleich *ζηλωτήν* sein; es ist wohl vielmehr appositionelles Neutrum zu dem vorhergehenden Satze: „Sie hoffte, daß die Kinder sie im Alter pflegen, ihr die letzten Ehren geziemend erweisen würden, ein Los, das beneidenswert, wünschenswert ist für Menschen.“ — Von den beiden Wendungen *οὐκ εὐκλεεῖς ἀπαλλαγαὶ γυναιξὶν* und *οὐδ' οἷόν τ' ἀνήνασθαι πόσιν* (237) bezieht M. nur die erste auf Ehescheidung, die zweite bedeute „Ablehnung vor der Hochzeit“, daß „die Braut den Bräutigam (*πόσιν*!) nicht zurückweisen darf.“ Bei diesen Worten denkt Medea m. E. nicht an die Braut, sondern zwei Formen, die für Auflösung der Ehe inbetracht kommen, sind hier von Euripides bezeichnet, erstens die *ἀπόλειψις* (*ἀπαλλαγαί*), die dem Weib gesetzlich gestattet ist, aber verbunden mit dem demütigenden Akt eines Gesuches beim Archon (*οὐκ εὐκλεεῖς*), und dann die *ἀπόπεμψις* oder *ἄφεσις*, die nur statthaft ist bei dem Mann, nicht aber bei der Frau (*οὐχ οἷόν τε*). — Zur Charakteristik der Glauke bemerkt M.: „ihren Gemahl sieht sie voller Liebe an, von den Kindern wendet sie sich ab (1148), weil sie glaubt, daß es Jason so recht sei“: eine seltsame Motivierung; Kreons Tochter wendet vielmehr bedeckten Auges (*προυκαλύψατ' ὄμματα*) das Haupt ab, um sich einen peinlichen, die glückliche Stimmung störenden Anblick zu ersparen, es sind ja die Kinder der verhaßten und gefürchteten Nebenbuhlerin, und sie ahnt, daß sie von Jason ein Wort väterlichen Empfindens oder doch mitleidiger Fürbitte vernehmen werde. — Vater und Tochter liegen, grauenhaft verstümmelte Leichen, neben einander, *ποθεινὴ δακρύοισι συμφορά*: „ein Geschick, das Kreon mit Tränen ersehnt hatte“ übersetzt M., irregeleitet durch das Wort, das der König beim unerwarteten Anblick der entsetzlich leidenden Tochter schmerzübermannt ausspricht. Der euripideische Ausdruck bedeutet: „ein den Tränen ersehntes Los, ein Geschick, das für Tränen, die fließen wollen, wie geschaffen ist, ein Leid, dem Tränen reichlich, unwiderstehlichem Drange folgend, entquellen.“

Die konservative Kritik des Verfassers ist meist berechtigt, stellenweise vielleicht zu weitgehend. Man mag 890 *κακοῖς* halten (obwohl die zwischen Masculinum und Neutrum schwankende, in keinem Fall befriedigende Interpretation gegen die Echtheit spricht, der Schluß des vorhergehenden Verses *κακόν* die Dittographie verrät; was ich früher vermutete, *φύσιν*, hat neuerdings Altenburg in den Text gesetzt, es könnte auch *οὔκουν χρῆν σ' ἡμυνῶσθαι φρένας* oder *τρόπους* heißen). Aber 385 würde ich jedenfalls *σοφοί* aufnehmen, die Masculinform, die der Tragiker mit Beziehung auf eine im Plural von sich sprechende weibliche Person verwendet: denn Medea ist weit entfernt, ihre Macht über Gift- und Zauberkräuter als eine dem gesamten Frauengeschlecht gemeinsame zu bezeichnen. — Vers 649 scheint mir *ἁμέραν τάνδ' ἐξανύσασα* verderbt; M. duldet es mit der Bemerkung „dieses jetzige Leben“, einer Interpretation, die der griechische Wortlaut kaum gestattet. Der Chor konnte sagen: „ich möchte aus dem Leben (eher als aus der Heimat) scheiden, nachdem ich mein Geschick hier, glücklich in der Heimat, ein günstig Geschick erfüllt“, daher meine Konjekturen: *μοῖραν ἐνταῦθ'*, *μοῖραν εὖ τᾷδ'* (oder *τάνδ'*), *μοῖραν εὐκτὰν ἐξανύσασα*. — Nur selten hat M. Aenderungen zugelassen, die als zweifelhaft oder nicht erforderlich erscheinen können, so 511 *σεπτόν*, 339 das manchen bestechende *χερός* (Weil hält mit Recht *ἀπαλλάσσει χθονός*), das kaum verständliche *φυτῶν πόμπιμος* 847. Der Sinn der letzteren Stelle ist m. E. dieser: „wie kann Athen, das Land, welches Befleckung durch Mordtat nicht duldet, Blutschuld aus seinen Grenzen weist, die Kindesmörderin aufnehmen und dulden?“ Dementsprechend vermute ich: *πῶς — ἡ φόνων* (oder *φονῶν*) und *ἡ μυσῶν πόμπιμός σε χώρα τὰν παιδολέτειραν ἕξει* (also *πόμπιμος* im Gegensatz zu *ἕξει*).

Um einen weiteren kleinen Beitrag zur Textkritik des Dramas anzuschließen, möchte ich noch folgende Stellen hier kurz besprechen.

Der Verfasser tilgt 779 mit Porson und andern; aber je heftiger im Innern Haß und Verachtung, um so wortreicher kommt das Lob von den Lippen, man hat nur *καὶ* in *εὖ* und das aus dem einen in den andern Vers geratene *καὶ καλῶς* zu ändern: *ὡς εὖ δοκεῖ μοι ταῦτα καὶ καλῶς ἔχειν καὶ ξύμφορ' εἶναι καιρίως τ' ἐγνωσμένα*. — Muff akzeptiert 857 f. *τέκνοις* (für *τέκνων*) und *καρδίαν σὺ* für *καρδίᾳ τε*, interpretiert „Beherztheit der Tat, mit der Tat“ (*χειρὶ καρδίαν* = *χειρὸς καρδίαν*), läßt *τέκνοις* „zunächst von *θράσος* und *καρδίαν λήψει*, sodann auch von *δεινὰν προσάγουσα τόλμαν* abhängig“ sein: diese Annahmen erscheinen mir teilweise sehr gewagt, wenigstens für die euripideische Diktion. Man hat m. E. nur das durch Interpretation in den Text gekommene *τέκνων* zu entfernen, dafür das Wort einzusetzen, das zwischen *θράσος* und *καρδίαν* leicht übersehen werden konnte, *κράτος*, dann lauten die Verse: *πόθεν*

θράσος ἢ φρενὸς ἢ χειρὶ κράτος σέθεν καρδίᾳ τε λήψει δεινὰν προσάγουσα τόλμαν; so ergeben sich die drei von *λήψει* (*προσάγουσα*) abhängigen parallelen Ausdrücke *θράσος φρενὸς* (oder *φρεσὶν*), *χειρὶ κράτος*, *καρδίᾳ τόλμαν*, um die zur Tat erforderlichen, bei ihr wirkenden Faktoren zu bezeichnen. — Vers 1026 ist *λουτρὰ* (Burges) mit Recht aufgenommen, aber *γυναῖκα* gehalten, das Kaibel, Weil u. a. mit guten Gründen verworfen haben: es sind 3 sachliche Objekte und jedes hat sein entsprechendes Verbum, wenn korrigiert wird: *πρὶν λουτρὰ πορσῦναί τε καὶ γαμηλίους εὐνὰς ἀγῆλαι λαμπάδας τ' ἀνασχεθεῖν*. — Um einen richtigen Gegensatz zu *μέλλουσιν τέκνοις* (566) zu gewinnen, schreibt Nauck *τά γ' ὄντ'* für *τὰ ζῶντ'*, sinnentsprechend, weniger passend Kvičala *τὰ σ' ὄντ'*, das den Gegensatz verwischt und Jason von Medeas Kindern sprechen läßt, wo er die Liebe des Vaters, die väterliche Fürsorge als den Grund der neuen Eheverbindung, des Anschlusses an das Herrscherhaus bezeichnet. Der Ausdruck, der das antithetische Verhältnis scharf bestimmt, läßt auch die Entstehung der falschen Lesart leicht erkennen: *τοῖσι μέλλουσιν τέκνοις τὰ φύντ' ὀνῆσαι* hat wohl Euripides geschrieben. — Daß Vers 1079 *βουλεύματα* ohne nähere Bestimmung sich nur auf den geplanten Mord der Kinder beziehen kann, nicht auf die Stimme. die zum besseren mahnt, habe ich schon früher gezeigt, meine damalige Aenderung von *τῶν ἐμῶν* haben Barthold und Altenburg aufgenommen; wäre wirklich in diesem Sinne zu korrigieren, so würde ich jetzt *θυμὸς δὲ κρείσσων ⟨χρησίμων⟩ βουλευμάτων* vorziehen; allein ich halte nicht mehr *τῶν ἐμῶν* für fehlerhaft, sondern das Schlußwort des Verses: dieser enthält das Resultat des Kampfes in dem Wort: „der Groll, das Verlangen nach Rache ist stärker als das Gefühl der Mutter, als die Kinder“: *θυμὸς δὲ κρείσσων τῶν ἐμῶν λοχευμάτων* (die zweite Vershälfte findet sich noch einmal bei Euripides El. 1124).

In der Stelle, welche für Euripideische Umbildung der Sage lehrreich ist (1282), wird Medea mit Ino verglichen, die gleichfalls ihre Kinder getötet, dann aber „sich selber eine entsprechende Buße auferlegt habe.“ Muff konnte hier die sonstige Form der Inosage berühren, der Retterin aus Sturmesnot, der Leukothea gedenken (die ja der Schüler aus der Odyssee kennt), dann auf die Differenz der allgemein überlieferten und der bei Euripides begegnenden Sage hinweisen, den Grund der Umformung, die den Dichter dabei leitende Absicht angeben: mit den Worten *συνθανοῦσ' ἀπόλλυται* (1289) hat ja vielleicht Euripides andeuten wollen, daß nicht Rettung der Medea, ihre Flucht nach Athen das Ende seiner Tragödie geworden wäre, sondern die Sühne des Verbrechens, wenn nicht in diesem Punkte die attische Sage dem attischen Dichter den bestimmten Weg vorgeschrieben hätte — Der korinthischen Ortssage, nach welcher die Medeakinder nicht von der Mutter, sondern im Heratempel mit Verletzung des Asylrechts von den Korinthern getötet worden, gedenkt die Einleitung nicht, und doch mag man Spuren dieser Sage auch in der Euripideischen Tragödie finden: dazu gehört jedenfalls die Erwähnung der korinthischen Sühnefeier (1381), die weniger eine Schuld der Medea als einen Frevel der Korinther voraussetzt.

Als einen erwünschten Teil des Kommentars betrachten vielleicht manche die dem Text eingefügten Inhaltsangaben; mir erscheinen solche Analysen meist entbehrlich, teilweise sogar geeignet, Genuß und Reiz der Lektüre zu verringern, anstatt ein tieferes und reicheres Verständnis zu gewähren.

Uebrigens kommen von Eur. für das Gymnasium außer den beiden Iphigenien namentlich noch zwei Stücke in Betracht, die Bakchen und das einzige uns erhaltene Satyrdrama, der Kyklops: zweckmäßig und sorgfältig abgefaßte Schulausgaben werden natürlich eine allgemeinere Aufnahme des Euripides in den Kreis der Schulautoren erleichtern, und Muffs verständnisvolle Begeisterung für das griechische Drama ist eine Gewähr, daß er bemüht sein wird, auf diesem Gebiet der Schule auch fernerhin Wertvolles zu bringen, auf einem Gebiet, zu dem innerer Beruf ihn geführt und auf dem er ein nicht gewöhnliches Geschick schulmäßiger Interpretation bewährt hat.

Die äußere Ausstattung ist, wie sich wohl von selbst versteht, ebenso musterhaft, wie bei den andern Bändchen der Velhagen-Klasingschen Sammlung, die sicher auch um der äußeren Vorzüge willen so weite Verbreitung in den Schulen gefunden hat.

H. Stadtmüller.

Dr. **H. Luckenbach, Kunst und Geschichte**. Mit Unterstützung des Großh. Badischen Ministeriums der Justiz, des Kultus und des Unterrichts und des Großh. Badischen Oberschulrats herausgegeben. 1. Teil: Abbildungen zur Alten Geschichte. 96 S. und alphabetisches Inhaltsverzeichnis. 5. vermehrte Aufl. 1904. 2. Teil: Abbildungen zur Deutschen Geschichte. 96 S. 1903. München und Berlin. R. Oldenbourg. Folio. Preis jedes Teils: geh. 1,50 M., geb. 1,80 M.

Auf frühere Auflagen des 1. Teils ist im „Hum. Gymn.“ kurz hingewiesen worden; doch hat er längst eine eingehende Besprechung verdient. Vielen unserer Leser wird das Heft zwar schon ein lieber Bekannter sein, da es

weite Verbreitung, verbunden mit viel Anerkennung, gefunden hat. Des Autors einst geäußerte Ueberzeugung, daß es „unseren Gymnasien und dem klassischen Unterricht eine Stütze sein wird", hat sich als richtig erwiesen. Bei der griechischen und lateinischen Lektüre kann es gute Dienste tun, auch wo der deutsche Unterricht die antiken Denkmäler berührt. Vor allem aber bildet das Heft eine vorzügliche Ergänzung zu jedem Lehrbuche der alten Geschichte. Demgemäß ist der Stoff nach Abschnitten der alten Geschichte gruppiert.

In den Mittelpunkt der Gruppen sind z. T. Stätten gerückt, an denen sich das antike Leben zu höchster Blüte entfaltete. So ist benannt I: Troja, Tiryns, Mykenä, III: Olympia und Delphi, IV: Athen, V: Pergamon und der Hellenismus, VIII: Die Stadt Rom, IX: Pompeji und die Wandmalerei. Wir nennen anschließend noch XI: Aus römischen Provinzen. In diesen Abschnitten, V ausgenommen, steht die Architektur im Vordergrund. Die Skulptur ist ihr darin in der Weise angegliedert, daß z. B. bei Olympia der Schmuck des Zeustempels, Zeus und Hera, bei Athen Athena und die Parthenonskulpturen behandelt werden. In eben diesen Abschnitten finden wir die — abgesehen von der Auswahl und Disposition des Materials — hervortretendste Eigenheit des Heftes: zahlreiche Rekonstruktionen, besonders solche, die parallel mit einem Grundriß gegeben sind. Letzterer Art sind vor allem 6: Palast von Tiryns, Festplatz von Olympia, der heilige Bezirk von Delphi, Akropolis von Athen, Pergamon und Forum Romanum der Kaiserzeit — Stoffe, die damit erst dem schulmäßigen Unterricht recht erschlossen werden. Die genannten Nummern sind zumeist (bis auf einen Plan) eigens für das Heft hergestellt worden. Richtig und klar zu sein war dabei leitender Gesichtspunkt. Ebenso sind viele weitere Pläne bezw. Grundrisse und Rekonstruktionen Originalarbeiten für das Heft, so in den Zusammenstellungen über „Palast und Haus" und über den Tempel, die den einleitenden Teil des Abschnitts VI: „Griechische Baukunst" ausmachen, und die über das italische Haus in IX. (Die Stile sind III und IV überlassen.)

Außer in den bezeichneten Abschnitten, meist die Architekturdenkmale begleitend, werden Bildwerke in folgenden wiedergegeben: VI. Die Entwicklung der bildenden Kunst, VII. Griechische und IX. Römische Porträts sowie griechische und römische Tracht. Die Auswahl ist vorzüglich getroffen. Maßgebend waren pädagogisch-ästhetische, nicht archäologische Gesichtspunkte. Dabei wurden die großen Meister in den Vordergrund gerückt. In VI sind zuerst besonders Statuen nach Meistern bezw. Motiven und Typen gruppiert; dann folgen Reliefs und Gruppen. Fast alle Bildwerke sind in Ergänzungen gegeben. Durch das ganze Werk hin ist das in den Münzen erhaltene archäologische Material herangezogen worden, auch sind römische Münzen ihrem Werte nach auf einer Seite zusammengestellt.

Die sorgfältig redigierten Beischriften zu den Abbildungen sind bald ausführlicher, bald beschränken sie sich auf das Nötigste. Da und dort sind Wort- oder Stellenzitate aus den antiken Autoren, bei den Statuen und Reliefs die Nummern von Friedrichs-Wolters, Helbig, Amelung und Furtwängler-Urlichs gegeben. Einige leicht zugängliche wie rasch orientierende Werke werden genannt, reichliche Verweisungen innerhalb des Heftes selbst gegeben.

Als Reproduktionstechniken sind Autotypie und Zinkätzung angewandt, diesmal in einem warmen bräunlichen Ton gedruckt.

Das Heft liegt als ein Ganzes wie aus einem Guß vor uns; aber dies Ganze ist das Ergebnis längerer, schrittweise fortschreitender Arbeit. Die Vergleichung der 5 seit 1893 erschienenen Auflagen gibt einen lebhaften Eindruck davon. Wohl blieb der Grundriß im ganzen der gleiche — ein gutes Zeichen für den ersten Wurf —; aber keine der Gruppen blieb im Verlauf ungeändert. Durchs ganze Heft machte sich im Hinzufügen, Ersetzen, Weglassen, ja Wiederhinzufügen von Abbildungen wie in der Arbeit an den Beischriften das erfolgreiche Bestreben geltend, auf der Höhe der Forschung zu bleiben, die Auswahl ihrem Zwecke anzupassen, übersichtlich, klar zu sein, nur mit dem Besten, soweit möglich, sich zufrieden zu geben. Fremde Wünsche wurden prüfend verwertet, Rat und Hülfe gesucht und gefunden. „Gelehrte wie Dörpfeld, Michaelis und Puchstein haben ihren Rat erteilt, Architekten wie Durm, Levy und Nestle ihre Kunst in den Dienst dieses Heftes gestellt." So konnte eben auch so Vorzügliches geleistet werden. Da der Preis dank der Unterstützung badischer Behörden erstaunlich niedrig ist, darf Luckenbachs Arbeit zur Zeit wohl als das zweckentsprechendste klassische Bilderheft für Schulen bezeichnet werden.

Noch einen Wunsch zum Schluß. Verschiedene Klischees von Skulpturen scheinen soweit abgenutzt, daß es den Eindruck des Bildes abschwächt. Da wäre Ersatz nötig.

Wie der erste ist auch der zweite Teil unter dankenswerter Beihilfe zahlreicher Personen, besonders Gelehrter und Architekten hergestellt und mit Unterstützung badischer Behörden herausgegeben. Die Ueberschriften der Abschnitte geben einen Einblick in das Gebotene: I. Vor- und Frühgeschichte bis auf Karl den Großen (9 Seiten), II. Das Dorf (4), III. Die Stadt (6), IV. die Kirche (20), V. Klosteranlage (Maulbronn) (2), VI. Burg, Schloß, Fürstensitz (21), VII. Vervielfältigende Künste (3), VIII. Dürer und Holbein (10), IX. Plastik (8), X. Bildnisse auf Münzen und Schaumünzen (2), XI. Anhang: Einiges aus der Münz- und Wappenkunde (6 Seiten). Viel ist in dem Heft enthalten, nicht vielerlei, insofern das Gegebene gründlich gegeben wird,

z. B. Eine Klosteranlage, Ein Schloß des Mittelalters, Ein Schloß der Renaissance, nur zwei große Maler. Der Schüler kann so wirklich von den wichtigsten Stoffen eine lebendige Anschauung erlangen. Die ausgezeichneten Reproduktionen in wirklich großen Maßen und die Beischriften tragen das ihre dazu bei. Ein würdiges Seitenstück zum 1. Teil, das sehr geeignet erscheint, in den Schülern Verständnis und Liebe für die Denkmäler der vaterländischen Vergangenheit und für diese selbst zu wecken und zu pflegen. E.

Eingesandte Veröffentlichungen.

(Fortsetzung von Jahrgang XV S. 206 ff. und S. 244 ff.

I. Pädagogische Schriften, die nicht einzelne Lehrfächer angehen.

(Nachträge.)

1. Zur Geschichte der Pädagogik.

Schleiermachers und C. G. Brinkmanns Gang durch die Brüdergemeinde. Von F. R. Meyer, Oberlehrer in Wohlau. Leipzig, Fr. Jansa 1905. 288 S. geh. 4 Mk., geb. 5 M. — Wichtig ebenso durch den hier gebotenen Einblick in die Entwicklung Schleiermachers, wie durch die Belehrungen, die man über das Pädagogium in Niesky empfängt.

Carl Goldbeck. Von Dr. Karl Michaelis, Stadtschulrat in Berlin. Leipzig, Dürr, 1905. 84 S. 1,60 Mk. — Eine ungemein warm und fesselnd geschriebene Biographie des zuletzt zwanzig Jahre als Direktor der Berliner Charlottenschule tätigen und durch wissenschaftliche Arbeiten wie durch seine Lehrtätigkeit gleich ausgezeichneten Schulmannes, von dessen Lebenslauf Kenntnis zu nehmen auch für den Gymnasiallehrer von Interesse sein wird.

Karl Strackerjan. Aus dem Leben und Wirken eines deutschen Schulmannes. Mitgeteilt von Else Wirminghaus geb. Strackerjan. Mit einem Bildnisse Karl Str.'s. Oldenburg, Gerh. Stalling, 1905. 340 S. 5 M. — Nur das erste Drittel des Buchs ist den biographischen Mitteilungen gewidmet, die nach anschaulichen Schilderungen aus Strackerjans Universitäts- und Kandidatenzeit seine Tätigkeit als Gymnasiallehrer in Jever und als Realschuldirektor in Oldenburg zeichnen. Zwei Drittel enthalten teils wiedergedruckte, teils zum erstenmal herausgegebene Abhandlungen und Vorträge des Geschilderten, die für jeden Germanisten und Lehrer des Deutschen wertvoll sind. Uebrigens liefert diese Lebensbeschreibung auch einen nicht unwichtigen Beitrag zur Kenntnis der politischen Kämpfe in der Mitte des vorigen Jahrhunderts.

5. Zur Schulhygiene.

Die Schwachbegabten auf den höheren Schulen von Dr. med. Th. Benda. Sonderabdruck aus „Gesunde Jugend". B. G. Teubner 1902. 18 S. 60 Pf. — Vergl. die Aeußerungen des Verfassers auf dem Nürnberger Kongreß, die oben S. 56 mitgeteilt sind.

Die Tuberkulose, ihr Wesen, ihre Verbreitung, Ursache, Verhütung, Heilung. Für die Gebildeten aller Stände gemeinfaßlich dargestellt von Dr. med. Wilhelm Schumburg, Oberstabsarzt und Privatdozent in Hannover. Mit einer Tafel und 8 Figuren im Text. B. G. Teubner (Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt" Nr. 47) 1903. 139 S. 1,25 Mk. — Von S. 67 bis 74 wird über den Schutz des Schulkindes gegen Ansteckung gesprochen.

Die Trunksucht und ihre Bekämpfung durch die Schule. Von Heinrich Merth, Bürgerschullehrer zu Podersam. Wien, A. Pichler's W. u. S. 1904, 275 S. 3 Mk. — Nach umfassender Darlegung der durch Alkohol erzeugten Wirkungen und dessen, was zur Abwehr der Trunksucht Familie, Gesellschaft, Staat und Kirche zu tun vermögen, wird eingehend erörtert, welche Aufgabe hier der Schule zufällt, insbesondere was die einzelnen Unterrichtsgegenstände (auch der Rechen- und Gesangunterricht) zur Erreichung des Zwecks beitragen können.

6. Zu Standesfragen.

Beiträge zur Oberlehrerfrage. I. Die geschichtliche Entwicklung des Lehramts an den h. Schulen, von Prof. Dr. K. Fricke in Bremen; II. Die soziale Lage der Oberlehrer von Dr. F. Eulenburg in Leipzig. B. G. Teubner 1903. 119 S. — Sowohl die Darstellung der Vergangenheit in der ersten Abhandlung, als die der Gegenwart in der zweiten enthält manches Neue, was geeignet ist, die Bestrebungen für Hebung des Oberlehrerstandes zu fördern.

Die sächsischen Gymnasiallehrerversammlungen bis zur Gründung des sächsischen Gymnasiallehrervereins (1848—1890) nach den Quellen dargestellt. Ein Beitrag zur Geschichte des höheren Lehrerstandes in Sachsen. Von Martin Hartmann [Prof. am König-Albert-Gymnasium in Leipzig]. 180 S. 1,50 Mk. bis zum 1. Januar 1905, dann 2 Mk., zu beziehen von dem Schatzmeister des Vereins, Dr. Boerner, Blasewitz bei

Dresden, Allemannenallee 1. — Eine ungemein belehrende Arbeit, die das Ringen sächsischer Gymnasiallehrer um Erzielung dessen, was im Interesse des Standes und der Schule zu geschehen hat, in helles Licht stellt.

II. Literatur, die einzelne Lehrgegenstände angeht.

1. Zum Religionsunterricht.

Religionsbuch für die Hand der Schüler, bearbeitet von Pfarrer Walther Haupt in Gaienhofen (im deutschen Landerziehungsheim). I. Teil für das erste bis vierte Schuljahr: Heilige Bilder aus der Geschichte des Reiches Gottes. II. Teil für das fünfte bis achte Schuljahr: Die geschichtliche Entwicklung des Gottesreiches, Gesetz, Prophetie, Evangelium, Kirche. Tübingen, J. C. B. Mohr, 1904. 82 und 183 S., 75 Pfg. und 1,50 Mk.

Biblische Geschichten aus dem Alten und Neuen Testament, von Joh. Erbach, ord. Lehrer der städt. höh. Mädchenschule, und Dr. Viktor Steinecke, Dir. des Realgymnasiums in Essen a. R. Nebst Sprüchen und Liederstrophen, einer Schilderung des heiligen Landes, einer Einführung in die H. Schrift, Angaben über das Kirchenjahr und die Ordnung des Gottesdienstes; mit 18 Landschaftsbildern und einer Karte von Palästina. Essen, G. D. Baedeker, 1904. 99 S., geb. 1 Mk.

Leitfaden zum Unterricht im Alten Testament für höhere Schulen von Dekan Dr. Fr. Köstlin. 137 S. geh. 1,80 Mk., und Schülerheft zum Unterr. in der Bibelkunde A. T. für die Mittelklassen der H. Lehranstalten von demselben, 24 S. geh. 20 Pf. Tübingen bei J. C. B. Mohr.

Schülerheft zum Unterricht in der Bibelkunde Neuen Testaments für die Mittelklassen der höheren Lehranstalten von Dekan Dr. Friedr. Köstlin. Tübingen, J. C. B. Mohr, 1904. 19 S. 20 Pf.

Biblisches Lesebuch von Otto Schulz, zu einem Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten erweitert von Dr. G. A. Klix, nach den Lehrplänen des Jahres 1901 bearbeitet von Dr. Paul Müllensiefen. 79ste (der neuen Bearbeitung zweite) Auflage. Berlin, Oehmigke, 1902. Zwei Bände von zusammen 495 S. 2,80 Mk.

Neutestamentliche Apokryphen in Verbindung mit Prof. D. Drews in Gießen und vierzehn anderen Gelehrten in deutscher Uebersetzung und mit Einleitungen herausgegeben von Lic. Dr. Edgar Hennecke, Pastor in Betheln. Tübingen, J. C. B. Mohr, 1904. 588 S., geh. 6 Mk., geb. 7,50 Mk.

Palästina und seine Geschichte. Sechs volkstümliche Vorträge von Prof. v. Soden. Mit 2 Karten, 1 Plan von Jerusalem und 6 Ansichten des heiligen Landes. 2. verb. Aufl. B. G. Teubner. 1904. 112 S., geh. 1 Mk. Sehr zu empfehlen.

Uebersicht der Geschichte der christlichen Kirche für Schule und Haus von Heuermann und Zwitzers. Mit 13 Holzschnitten. 3. Aufl. Essen, Bädeker. 139 S., geb. 1,40 Mk.

Grundzüge der Kirchengeschichte. Ein Ueberblick von D. Hans von Schubert, Prof. der Theologie in Kiel. Tübingen, J. C. B. Mohr, 1904. 304 S., 4 Mk.

Kirchengeschichtliches Lesebuch für den Unterricht an höheren Lehranstalten und zum Selbststudium. Herausgeg. von Dr. Heinrich Rinn, Prof. am Johanneum zu Hamburg, und Lic. Johannes Jüngst, Pfarrer in Stettin. Tübingen, J. C. B. Mohr, 1904. 310 S. 3,50 Mk.

Lehr- und Lesebuch für den katholischen Religionsunterricht in den oberen Klassen des Gymnasiums und verwandter Lehranstalten. Unter Mitwirkung des Vereins katholischer Religionslehrer an den Mittelschulen Oesterreichs bearbeitet von Dr. Ed. Krauß, Religionsprofessor am Franz-Joseph-Gymnasium in Wien. I. Teil: Allgemeine Glaubenslehre. Wien, Pichlers W. u. S. 1905. 175 S., 2,50 Mk.

Kleines Quellenbuch für den evang. Religionsunterricht (Obertertia bis Prima) von Dr. H. Halfmann, Dir. der Realschule in Eisleben, und Dr. J. Köster, Prof. am Realgymnasium in Iserlohn. Berlin, Reuther u. Reichard, 1903. 136 S., 80 Pf. — Die erste Abteilung, S. 1—30, griechische und lat. Texte enthaltend, ausschließlich für Gymnasien, die zweite für alle Anstalten bestimmt, schließend mit einer trefflichen Auswahl von Aussprüchen großer Denker und Dichter über Religion und Christentum.

Quellenbuch für den Religionsunterricht. Erster Teil: Luthers Person und Werk. Von Prof. Heidrich, Direktor des K. Gymnasiums zu Nakel. B. G. Teubner, 1902. 83 S.

Religionsgeschichtliche Volksbücher, herausgeg. von Lic. Fr. Mich. Schiele zu Marburg i. H. I. Reihe, 1. Heft: Die Quellen des Lebens Jesu, von D. Paul

Wernle, Prof. an der Univ. Basel. 1–10 Tausend. Halle a. S., Gebauer—Schwetschke. 89 S., 40 Pfg.

Die 10 Gebote im Lichte der Moraltheologie des heil. Alphons von Liguori. Von Lic. Albert Brückner, Pfarrer. Schkeuditz, W. Schäfer, 1904. 173 S., brosch. 2,20 Mk.

Die Weiterbildung der Religion: ein Kaiserwort. Ein Beitrag zur Verständigung über „Babel und Bibel". Von Dr. P. Schwartzkopff, Prof. am Gymnasium in Wernigerode. Schkeuditz, W. Schäfer 1903. 82 S., brosch. 1 Mk.

Nietzsche der „Antichrist". Eine Untersuchung von Dr. P. Schwartzkopff. Ebenda. 82 S., brosch. 1 Mk.

2. Zum deutschen Unterricht.

Leitfaden zur deutschen Grammatik von Dr. Karl Niebuhr, Oberlehrer an der Leibnizschule in Hannover. 2. verb. Auflage. Hannover, Hahnsche Buchhandlung 1904. 85 S., 1 Mk. — Unter beratender Mitwirkung der übrigen Lehrer des Deutschen an dieser Schule entstanden.

Th. Lomeyer, Kleine deutsche Sprach- und Aufsatzlehre. Hannover, Helwig 1904. 5. erweiterte Aufl. 196 S., 2 Mk.

Dr. Hermann Ullrich, Deutsche Musteraufsätze. Ein stilistisch-rhetorisches Lesebuch. 2. verbesserte Aufl. B. G. Teubner 1903. 299 S., geb. 2,80 Mk.

Deutsche Aufsätze für die oberen Klassen der Volksschule und für Mittelschulen. Von Paul Th. Hermann. 4. Aufl. Leipzig, Wunderlich 1904. 339 S. 2,80 Mk. — Wie das Ullrich'sche Buch, Ausführungen enthaltend.

Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten, sowie in Mittel- und Bürgerschulen. Ein Hand- und Hilfsbuch für Lehrer von K. Dorenwell. In drei Teilen. Erster Teil (bis Quarta). Fünfte verb. Auflage. Hannover, Carl Meyer, 1904. 337 S., geh. 3,50 Mk.

Althochdeutsche Literatur mit Grammatik, Uebersetzung und Erläuterungen von Prof. Th. Schauffler. Leipzig, Sammlung Göschen Nr. 283. 1904. 160 S. 80 Pf.

Das deutsche Götter- und Heldenbuch. Erneuert von Richard v. Kralik. Volksausgabe. I. Amelungensage (312 S.), II. Die Wilzen- u. Welsungensage (388 S.), III. Die Göttersage (291 S.), IV. Dietrich und seine Gesellen (364 S.), V. Rosengarten u. Rabenschlacht (332 S.), VI. Nibelungennot und Dietrichs Ende (360 S.). München, Allgemeine Verlags-Gesellschaft. Jeder Band brosch. 1,40 Mk.

Poesiestunden. Die deutsche Dichtung von den Sängern der Freiheitskriege bis zur Gegenwart. Von K. Fr. Linke, Schulinspektor. Hannover, Carl Meyer 1904. 556 S., geb. 7,50 Mk.

Dürrs deutsche Bibliothek für den deutschen Unterricht an Lehrer- u. Lehrerinnenseminarien. VI. Band: Briefe und Reden, herausgegeben von Wilhelm Hering, Seminarlehrer in Northeim. Leipzig, Dürr, 1904. 217 S., 1,80 Mk. — Briefe von Luther bis Bismarck, Reden von Herder bis Kaiser Wilhelm II.

Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, herausgeg. von Dir. Rob. Kohts, Dir. Waldemar Meyer und Dir. Albert Schuster. V. Teil, für O. III und U. II. 8. Aufl. nach den neuen Lehrplänen bearbeitet von Prof. Fiehn, Dir. des R.-G. I. in Hannover, Prof. H. Schaefer, Provinzialschulrat in Hannover, und Dr. A. Schuster, Dir. a. D. in Hannover. Hannover, Helwing, 1905. 320 S., 2,70 Mk. — Prosa aus Sage, Geschichte, Erdkunde, Naturkunde; epische und lyrische Poesie.

Eckermann, Gespräche mit Goethe, ausgewählt und systematisch geordnet, sowie mit Anmerkungen von Johann Öhquist, Lektor der deutschen Sprache a. d. Un. Helsingfors. B. G. Teubner 1903. 105 S., geh. 1 Mk. — Es ist sehr zweckmäßig, daß durch diese Ausgabe wenigstens ein Teil der inhaltvollen Gespräche zu weiterer Verbreitung gelangt.

Deutsche Dichter des 19. Jahrh. Aesthetische Erläuterungen für Schule und Haus, herausgeg. von O. Lyon. Heft 7. H. v. Kleist, Prinz von Homburg, von Robert Petsch; 8. Gottfr. Keller, Martin Salander, von R. Fürst; 9. Fr. W. Weber, Dreizehnlinden, von Ernst Wasserzieher; 10. Richard Wagner, Die Meistersinger, von R. Petsch. B. G. Teubner 1903. Preis je 50 Pf.

W. Bruinier, Das deutsche Volkslied. 2. Aufl. B. G. Teubner (Aus Natur- und Geisteswelt. Nr. 7). 156 S., geb. 1,25 Mk.

Zur Geschichte der simplicianischen Schriften, von Geheimrat Meißner in Altenburg. Im 3. Heft des XI. Bandes der Mitteilungen der Geschichtsforschenden Gesellschaft des Osterlandes. Altenburg, O. Bonde 1904. — Der eingehende, sehr interessante

Nachweis von der reichlichen Benützung der Piazza universale des Thomas Garzonus durch Grimmelshausen.

Klassische Dramen und ihre Stätten in Wort und Bild. Von Robert Kohlrausch. Illustriert von Peter Schnorr. 2. Aufl. Stuttgart, Rob. Lutz 1904. 366 S. (Zu Lessings Emilia; Goethes Götz, Tasso, Faust; Schillers Fiesko und Tell; Kleists Käthchen und Prinz von Homburg; zu vier Shakespeareschen Dramen.) — Das belehrende und frisch geschriebene Buch wird auch bei Erklärung dieser Dichtungen in der Schule gute Dienste leisten.

Die Religion unserer Klassiker. Von Karl Sell, Prof. der Theologie zu Bonn (ein Teil der von Heinrich Weinel, Privatdozent der Theologie zu Bonn, herausgegebenen „Lebensfragen"). Tübingen, J. C. B. Mohr, 1904. 274 S., geh. 2,80 Mk., geb. 3,80 Mk. — Behandelt werden Lessing, Herder, Schiller, Goethe, deren religiöse Anschauungen in der vorurteilslosen und liebevollen Weise besprochen werden, mit der vor mehr als 60 Jahren Heinrich Gelzer in seinem leider nicht vollendeten Werk „Die neuere deutsche National-Literatur nach ihren ethischen und religiösen Gesichtspunkten" vorangegangen war.

Voßens Luise und die Entwicklung der deutschen Idylle bis auf Heinrich Seidel. Von Prof. Dr. W. Knögel. Beilage zum Programm des Lessing-Gymnasiums zu Frankfurt a. M. 1904.

G. Witkowski, Das deutsche Drama des 19. Jahrhunderts. B. G. Teubner 1904. (Aus Natur- und Geisteswelt Nr. 51.) 172 S., geb. 1,25 Mk.

Grillparzer. Sein Leben und Wirken von H. Sittenberger. Band 46 der Biogaphien-Sammlung „Geisteshelden". Berlin, E. Hoffmann 1904. 229 S., geh. 2,40 Mk.

3. Zum philosophischen Unterricht.

Philosophische Propädeutik für den Gymnasialunterricht und das Selbststudium, von Prof. Dr. Otto Willmann, I. Logik 1901. 132 S. 1,80 Mk., II. Empirische Psychologie. 1904. 174 S. 2,40 Mk. Freiburg i. Br., Herder. — Diese Behandlung der Logik und Psychologie durch den wohlbekannten Philosophen und Pädagogiker wird insbesondere denjenigen Lehrern eine erwünschte Unterstützung für den philosophischen Unterricht bieten, die dabei auch das Geschichtliche der zwei Disziplinen zur Geltung bringen möchten.

Die Philosophie in der höheren Schule. Von Prof. Dr. Richard Jonas, Dir. des Gymnasiums in Köslin. Berlin, Weidmann 1903. 29 S. 60 Pf. (I. Die in den verschiedenen Lehrfächern zu erteilende philosoph. Anregung. II. Die philosoph. Propädeutik.)

Philosophisches Lesebuch, herausg. von Max Dessoir, a. o. Prof., und Paul Menzer, Privatdozent an der Univ. Berlin. Stuttgart, Enke 1903. 258 S. — Zweckmäßig ausgewählte Abschnitte aus Plato, Aristoteles, Plotin, Thomas v. Aquino, Meister Eckart, Bacon, Descartes, Spinoza, Locke, Berkeley, Leibniz, Hume, Kant, Fichte, Hegel, Herbart, Schopenhauer, die fremdsprachigen ins Deutsche übertragen und alle mit Erläuterungen versehen.

Philosophisches Lesebuch in systematischer Anordnung. Herausgegeben von Dr. A. Gille, Dir. der Realschule zu Ems. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1904. 148 S., geh. 2 Mk., geb. 2,50 Mk. — Vorausgeht ein Abschnitt von dem Vortrag Zellers über die Aufgabe der Philosophie und ihre Stellung zu den übrigen Wissenschaften; dann folgen Ausschnitte aus Erörterungen zur Erkenntnislehre der Kulturwissenschaften, zur Erkenntnislehre der Naturwissenschaften und der Mathematik, zur Logik, zur Psychologie, zur Rechts- und Staatsphilosophie, zur Ethik und Religionsphilosophie. Am häufigsten begegnen als Verfasser hier neben Zeller: W. Wundt, P. Volkmann, H. Paul, Fr. Paulsen, R. v. Jhering, J. St. Mill, H. Höffding.

Lehrbuch der Geschichte der Philosophie von Prof. Dr. Windelband. 3. Aufl. Tübingen u. L., J. C. B. Mohr, 1903. 575 S. 15 Mk. — Daß nach noch nicht drei Jahren eine neue Auflage dieses Lehrbuchs notwendig geworden, ist der beste Beweis dafür, wie sehr die hier zu findende eigenartige Behandlung der Geschichte der Philosophie als einer Geschichte der Probleme und der zu ihrer Lösung erzeugten Begriffe einem Bedürfnis Vieler entspricht.

Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe, von Lic. Prof. Dr. Fr. Kirchner. 4. neubearbeitete Aufl. von Dr. Carl Michaelis. Leipzig, Dürr. 587 S. 5,10 Mk. — Das Werk wird sich infolge seiner kürzeren und mehr für Laien berechneten Fassung gewiß neben dem Wörterbuch von Eisler behaupten.

Leibniz' Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie, übersetzt von Dr. A. Buchenau. Durchgesehen und mit Einleitungen und Erläuterungen herausgegeben von Dr. E. Cassirer. Bd. I (Schriften zur Logik und Mathematik, zur Phoronomie und Dynamik, zur Metaphysik). Leipzig, Dürr 1904. 374 S. 3,60 Mk. (Philosoph. Bibliothek Bd. 107).

Leibniz' Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand. Ins Deutsche übersetzt, mit Einleitung, Lebensbeschreibung des Verfassers und erläuternden Anmerkungen versehen von C. Schaarschmidt. Zweite Auflage. Leipzig, Dürr. 1904 (Philos. Bibl. Bd. 69). 590 S., 6 Mk.

Immanuel Kants Logik. Ein Handbuch zu Vorlesungen, (zuerst) herausgegeben von Gottl. Benj. Jäsche. Dritte Aufl. Neu herausgegeben, mit einer Einleitung sowie einem Personen- und Sachregister versehen von Dr. Walter Kinkel, a. o. Professor der Philosophie in Gießen. Leipzig, Dürr. 1904. 171 S., 2 Mk. (Philos. Bibl. Bd. 43.)

J. Kant, Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft. 3. Aufl. Herausgegeben und mit einer Einleitung sowie einem Personen- und Sachregister versehen von Karl Vorländer. Leipzig, Dürr 1903. 260 S. 3,20 Mk. (Philos. Bibl. Bd. 45).

Die Philosophie im Beginn des 20. Jahrhunderts. Festschrift für Kuno Fischer unter Mitwirkung von Bruno Bauch, Karl Groos, Emil Lask, Otto Liebmann, Heinrich Rickert, Ernst Troeltsch, Wilhelm Wundt herausgegeben von Wilhelm Windelband. I. Bd. Heidelberg, Carl Winter, 1904. 186 S., 5 Mk. — Ein Kuno Fischer zum achtzigsten Geburtstag von den Verfassern und dem Verlag gewidmetes Werk, dessen persönlicher und sachlicher Zweck gleich rühmenswert sind. Auf ein gedankenvolles Gedicht von Liebmann folgt die Darstellung des gegenwärtigen Standes der Wissenschaft der Psychologie von Wundt. Sodann wird in gleicher Weise die Ethik von Bauch, die Religionsphilosophie von Troeltsch und die Logik von Windelband behandelt. Der 2. Band, der im lauf. Jahr erscheinen soll, wird enthalten: die Aesthetik von Groos, die Geschichtsphilosophie von Rickert, die Rechtsphilosophie von Lask u. die Geschichte der Philosophie von Windelband.

O. Külpe [Prof. der Philos. in Würzburg], Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland. 2. Aufl. B. G. Teubner, 1904. 117 S., geb. 1,25 Mk. (Aus Natur- und Geisteswelt.) — Speziell E. Mach, E. Dühring, E. Häckel, Fr. Nietzsche, G. Th. Fechner, H. Lotze, E. v. Hartmann, W. Wundt werden behandelt.

Der Kampf der Weltanschauungen von D. Wilh. Schmidt, o. Prof. der evang. Theologie an der Univ. Breslau. Berlin, Trowitzsch 1904. 281 S. 3,60 Mk. — Das Buch enthält eine scharf kritisierende Behandlung der Weltanschauungen von Auguste Comte, Ludwig Büchner, David Friedr. Strauß, Ludwig Feuerbach, Charles Darwin, Ernst Haeckel, Jul. Hart, Friedr. Albert Lange vom Standpunkt des protestantischen Theologen, die Vielen um so willkommener sein wird, als der Verfasser die besprochenen Philosophen stets selbst zum Worte kommen läßt.

Mitteilungen.

Der Vermögensbestand des Vereins belief sich nach der uns von Kollegen Brey zugestellten Berechnung am 31. Dezember vorigen Jahres auf 7162 Mk. 23 Pf., wovon 69 Mk. 88 Pfg. in der Kasse und 7092 Mk. 35 Pf. Bankguthaben waren. Der diesmal besonders günstige Stand erklärt sich daraus, daß von vielen Seiten auf Erinnerung rückständige Beiträge eingegangen sind. Der diesjährigen Hauptversammlung gedenkt unser Herr Kassier eine Berechnung darüber vorzulegen, wie sich unsere Finanzen auf die Dauer gestalten werden, wenn unsere Zeitschrift sechsmal jährlich versandt wird und ihre Jahrgänge den Umfang von 15 Bogen haben.

Die Allgemeine Versammlung des Vereins wird dieses Jahr gemäß dem in Marburg gefaßten Beschluß in Hamburg und zwar am Tage vor dem Beginn der dortigen Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner, d. h. Montag den 2. Oktober stattfinden, eine Vorstandssitzung am Nachmittag des 1. Oktober. Die von uns im vor. Jahrg. der Zeitschrift S. 130 vorgeschlagenen Verhandlungsgegenstände „Wie hat sich das humanistische Gymnasium gegenüber den neuerlichen schulhygienischen Aufstellungen und Ansprüchen zu verhalten?" und „Wie gegenüber der Behauptung, daß der höhere Schulunterricht in Deutschland zu wenig national gestaltet sei?" haben den Beifall des Kollegen Jäger und anderer Vorstandsmitglieder gefunden, und es hat sich Herr Physikus Dr. Pfeiffer in Hamburg freundlichst bereit erklärt, über das erstere Thema Bericht zu erstatten und Thesen aufzustellen; die Einleitung der Diskussion über den zweiten Gegenstand hat Jäger übernommen.

Abgeschlossen Ende Februar 1905.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Zur Schillerfeier.

Karl Berger: Schiller. Sein Leben und seine Werke. I. Bd. VI und 630 S. München 1905. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung.

Das deutsche Gymnasium wird sicher nicht zurückbleiben bei einer Feier, von der wir hoffen dürfen, daß sie der Wirksamkeit, die Schiller an unserer Nation und den vielen Tausenden aus andern Nationen seit drei oder vier Generationen geübt hat, einen neuen Schwung geben und sie zugleich vertiefen werde. Es wird ja nicht fehlen, daß der Tag, wie vor 46 Jahren der 10. November 1859, in weitesten Kreisen auf allerlei Weise festlich und überschwenglich gefeiert werden wird: haben wir es ja doch im Festefeiern so herrlich weit gebracht, wie keines der vielen Geschlechter redekundiger Menschen vor uns. Auch eine literarische Überschwemmung ist zu erwarten, größer als die von 1859 oder die bei der jüngsten Goethefeier. Sie wird sich wie diese bald wieder verlaufen haben: und glücklich, wenn sie die Wirkung gehabt haben wird, unsere Nation, so weit sie es braucht, anzuregen, nicht was über Schiller geschrieben ist sondern vor allem ihn selber mit neuem Eifer zu lesen. Einzelnes aber, was bei dieser Gelegenheit hervorgetreten, vielleicht Manches, wird bleiben und fortwirken, und zu diesem Fortwirkenden wird sicher das Werk gehören, dessen Titel wir an die Spitze unserer kurzen Betrachtung gesetzt haben, und an das wir einige wenige Bemerkungen über Schillers Bedeutung für den Kreis, an den unser Blatt sich wendet, knüpfen wollen.

Gewiß kann das Gymnasium keinen anderen Anspruch an den unschätzbaren Besitz, welcher der Nation mit Schillers Werken gegeben ist, machen als alle übrigen Kreise, Gruppen oder Individuen unserer Nation, nur in Einem wird es seiner besonderen Mission sich erinnern müssen. Es ist darauf angelegt, studieren zu lehren, nicht blos zu lesen, und dieser Aufgabe wird das Gymnasium auch den Werken unserer großen Dichter gegenüber stets eingedenk bleiben müssen. Wie aber studiert man einen Dichter? Wir denken, indem man aus seinen Werken seine Persönlichkeit, aus seiner Persönlichkeit seine Werke zu verstehen und zu ergründen trachtet, und wir dürfen sagen, daß bei Schiller in einem noch reineren Sinn, als bei Goethe oder Lessing oder Herder, eine gute Biographie der Beschäftigung mit den Werken erst ihren vollen Wert verleiht. Man vergönne mir an dieser Stelle eine dankbare Erinnerung, die einen guten Rat einschließt, den ich jedem Schüler unserer Mittelschulen oder unserer Hochschulen, welcher Fakultät immer sie angehören mögen, geben möchte: die meist sehr lange Zeit zwischen dem Abiturientenexamen und dem Beginn des Universitätsstudiums oder auch eine der langen Ferienzeiten, welche dieses zu unterbrechen pflegen, daran zu wenden, ihren Schiller in der Weise zu studieren, daß sie zu jedem Abschnitt einer guten Biographie die Werke des dort behandelten Zeitraums lesen oder wiederlesen. Ich kenne einen, der es so gemacht hat, und einen schwer

mit Worten auszudrückenden Gewinn für sein ganzes Leben daraus gezogen zu haben glaubt. Für diesen Zweck genügt mehr oder weniger jede der gangbaren Biographien, Karoline von Wolzogen, Hoffmeister, G. Schwab, Palleske, Brahm, vollends, so weit erschienen, Minor oder Weltrich, am besten jetzt die schöne, mit edler Begeisterung und voller Herrschaft über den Stoff geschriebene von Wychgram und diese nicht minder vorzügliche, noch mit einigen weiteren Tugenden ausgestattete von Berger, deren zweiter Band uns für den Herbst dieses Jahres versprochen ist.

Der erste Band umfaßt die Zeit bis zur Berufung nach Jena und gibt namentlich für die Jugendzeit bis zur Verbindung mit Körner aus reichen, zum Teil neuerschlossenen Quellen, ein sehr genau durchgeprüftes sicheres Material: namentlich die höchst interessante Persönlichkeit des alten Schiller und die des Vetters Johann Friedrich Schiller, des genialen, unruhigen, wagehalsigen Planmachers, treten in ein helles Licht. Zu umschreiben und zu vertuschen gibt es hier nichts: die rechtschaffene Bürgerfamilie, der unser Dichter entstammt, hatte nichts zu verbergen, so wenig als dieser selbst. Besonders gefreut hat uns, daß die albernen Verleumdungen und der miserable Klatsch, der sich um den Regimentsmedikus und den Stuttgarter Aufenthalt angesammelt hat, definitiv beseitigt und in ihr Nichts zurückgewiesen sind, woran diejenigen, die wie ich, noch solche hören konnten, welche die betreffenden Persönlichkeiten selbst noch gekannt oder mindestens ihr Wissen von solchen Mitlebenden empfangen hatten, schon längst nicht gezweifelt haben. Ich halte selbst das, was Berger an der armen Frau Hauptmännin Vischer als dem Original für die Lauralieder über Schillers Verhältnis zu ihr auf S. 210 übrig läßt, noch für zuviel, und meine, daß man es doch diesen Gedichten auf 100 Schritte anmerkt, daß sie keiner wirklichen Leidenschaft für ein weibliches Wesen der Wirklichkeit, am wenigsten die Hauptmännin Vischer, entsprungen sind. Interessant und richtig gestellt ist auch, was B. über Schillers Schülerleben in Ludwigsburg, insbesondere seine Kenntnis oder Nichtkenntnis des Griechischen S. 50 ff. beibringt: dreimal in allen drei Sprachen, Latein, Griechisch und Deutsch im Landexamen die besten Noten. Daß Schiller „bekanntlich" „kein Griechisch verstanden" habe, diese kläglichste aller antihumanistischen Waffen muß nun auch gestreckt werden. Daß er der große Mann auch ohne das Griechisch des württembergischen Landexamens geworden wäre, brauchen wir uns von unsern Gegnern nicht erst sagen zu lassen, so wenig als daß wir und sie selbst mit dem schönsten Griechisch keine Schiller geworden wären oder geworden sind.

Wenn wir von Schillers Bedeutung für unsere höheren Schulen sprechen, denken wir allerdings zumeist an seine späteren Jahre, die Zeit der Reife, die stolze Reihe der Tragödien seit 1798, und wir dürfen uns nach dem vielen Guten und Wahren, was in diesem Bande über die Jugenddramen gesagt ist, von dem zweiten Bande, dem wir mit Verlangen entgegensehen, für die großen Dichtungen der zweiten Periode noch viel Gutes und Erbauliches versprechen.

Auf Eines dürfen wir hier in diesen unsern, dem Dienst am humanistischen Gymnasium gewidmeten Blättern aufmerksam machen, das für uns und unsere

Schüler von besonderem Wert ist, und dessen Wirkung sich noch weit über das bis jetzt Geleistete steigern läßt. Wir meinen sein Verhältnis zur Antike, — was dieser große Geist der Beschäftigung mit dem Griechentum verdankt und wiefern er hier uns kleineren Geistern Muster und Beispiel gewesen ist: ein fruchtbares und weitschichtiges Thema, das wir hier nur streifen können, die Art z. B., wie er Homer und die griechischen Tragiker studiert, in seine eigene Gedankenwelt aufgenommen und aus ihr gewissermaßen neu geboren hat. Wir greifen es mit Händen in zahllosen der lyrischen Gedichte, dem Siegesfest z. B., im Wallenstein und der Lykaon-Montgomeryscene der Jungfrau von Orleans, der Braut von Messina und ihren Chören, denen nur ein abgeschmackter Schablonenformalismus und ästhetische Schulmeisterei ihr poetisches Recht anfechten kann, und wir dürfen kühnlich behaupten, daß Homer in den 3000 Jahren seiner Wirksamkeit unter den Menschen keinen besseren Leser gehabt hat, als unseren deutschen Dichter und daß die Wirkung der hohen Tragödie, wie sie Aristoteles in seiner berühmten Definition beschreibt, an keiner Dichtung reiner und voller zu Tage tritt als in den Tragödien Schillers. In ihrer Kraft vollzieht sich in unserer Seele jene Reinigung der Leidenschaften, von der Aristoteles spricht, indem die Dichtung die πάθη der Sphäre des gemein Wirklichen, der Welt des alles befleckenden Egoismus entrückt und in der herrlichen Sprache eines gottbegnadeten Dichters (ἡδυσμένῳ λόγῳ) in die Sphäre des Idealen erhebt.

Dreimal hat im vorigen Jahrhundert Schillers Dichtung an bedeutungsvollen Wendepunkten unseres nationalen Lebens ihre Kraft erprobt: 1813, wo in den Herzen so vieler begeisterter Freiwilligen der Schluß der Rede Stauffachers im Tell als der vollste Ausdruck vaterländischer Entschlossenheit wiederklang; 1859, als man sich vor dem Bilde des Dichters in deutschen Landen in einer großartig volkstümlichen Feier nochmals die Hand reichte, ehe man zum entscheidenden ernstesten und schwersten Kampf sich gürtete, und 1870, wo die endlich geeinigte Nation den frechen Angriff auf ihre neugewonnene Einheit und ihre nationale Ehre in Schillers Geiste, „nichtswürdig ist die Nation, die nicht ihr Alles freudig setzt an ihre Ehre," zurückschlug.

Aber nicht blos in solchen großen Momenten, sondern beständig soll diese Dichtung als ein wirkliches nationales, d. h. allen Konfessionen, Stämmen, Ständen, Geschlechtern gemeinsames Besitztum, als eine nationale Kraft sich bewähren. Allerdings werden wir nicht zu klagen haben, daß ihr in unseren Mittelschulen oder selbst Volksschulen der Raum zu knapp zugemessen sei. Mehr an Zeit werden wir uns hüten zu verlangen: es wäre einer der Fälle, wo Mehr wahrscheinlich Weniger sein würde, und es ist ein sehr unweiser und unreifer Gedanke, die Werktagsarbeit der Schule statt an Latein und Griechisch sich vielmehr an Goethe und Schiller anschließen lassen zu wollen: es müssen die geweihtesten, also nicht die häufigsten Stunden sein, in denen man mit den Schülern in den reinen Äther dieser Dichtung emporsteigt. Und vielleicht dient die Feier dieses Jahres mit dazu, uns einigermaßen von jenem Alexandrinismus und Scholiastentum zu befreien, das jetzt noch in den zahlreichen Kommentaren sich breit macht und in denen wir es schon so herrlich weit gebracht haben,

ächt schulmeisterlich die zu geflügelten Sentenzen gewordenen Stellen, „der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt“, und andere durch fetten Druck den Schülern und Schülerinnen gleichsam unter die Nase zu reiben. Gegen diesen Ungeschmack möchten wir das Bergersche Buch mit seiner frischen, strengen Wirklichkeitssinn mit idealer Auffassung verbindenden Darstellung als Heil- und Hilfsmittel empfehlen: es ist, nach Form und Inhalt durchaus seines großen Gegenstandes würdig, ein schönes Seitenstück zu der Goethebiographie von Bielschowsky. Fruchtbar, wir wiederholen es, ist ein Studium von Schillers Werken nur in Verbindung mit einem Studium seines Lebens und umgekehrt, und dieses, hoffen wir, wird der Gewinn sein, den wir Lehrer, denen es so gut wird, mit der heranwachsenden Generation Schiller zu lesen, aus den zahllosen, ihm geweihten Feiern und Festen dieses Jahres ziehen werden.

Bonn. O. Jäger.

Die Entwicklung des deutschen Gymnasiums in Oesterreich seit 1849.[1])

I.

Will man ein zutreffendes Urteil über den Gang der Entwicklung des Schulwesens in irgend einem Lande gewinnen, will man einen brauchbaren Vorschlag für dessen zukünftige Gestaltung vorbringen, bei dem nicht die Rücksicht auf irgend eine Partei im Schulstreite, sondern lediglich das genaue Studium des einzelnen Schulorganismus leitet, dann gilt es vor allem, die zeitlichen und örtlichen Verhältnisse klar ins Auge zu fassen, die bei der Begründung wie bei dem weiteren Ausbau einer Schule bestimmend mitgewirkt haben oder in denen sich eine geplante Reform bewähren soll. Denn die Schule — das läßt sich nicht leugnen — muß in der Zeit wurzeln, darf nie hinter dem Fortschritte der Zeit zurückbleiben, geschweige denn dem Stillstande huldigen. So zeigt auch das deutsche Mittelschulwesen in den verschiedenen Ländern trotz eines gewissen einheitlichen Charakters doch Besonderheiten schon bei der Begründung und weit mehr noch in der späteren Entwicklung; so ist z. B. der Einschlag der Realien im Lehrplan des humanistischen Gymnasiums keineswegs in allen Ländern deutscher Zunge gleich, noch das Verhältnis der einzelnen Disziplinen zu einander dasselbe.

Was aber den notwendigen Fortschritt des Schulorganismus anlangt, so darf zunächst nie, was so häufig, insbesondere vonseiten des gebildeten Laienpublikums, aber auch von Fachleuten geschieht, die Bedeutung einer bestimmten Schulgattung übersehen, d. h. die Aufgabe ignoriert werden, die ihr als Zweck und Ziel gesetzt worden ist, kurz es darf nicht von einer und derselben Schule alles oder Heterogenes verlangt werden. Zweitens soll auch folgende Wahrheit nicht mißachtet noch geleugnet werden: der Kulturfortschritt ist im allgemeinen keineswegs sprunghaft; die göttliche Kraft des Genies gibt allerdings Anstoß und Anregung für viele; das wirklich Wertvolle und für die Allgemeinheit Nutzbare aber gelangt fast ausnahmslos in gemäßigtem Tempo zur Verwirklichung: so kann auch der Fortschritt der Schule nicht den raschen und unsteten Wandel der „Mode“ zeigen, sie muß noch mehr als Kunst und Literatur vor

1) Vergl. die grundlegende Arbeit Fickers in Schmids Encyklopädie V[1] S. 355 ff. (V[2] S. 308 ff.), ferner Frankfurters Schrift „Graf Leo Thun-Hohenstein, Franz Exner und Hermann Bonitz“, Wien 1893, und desselben Darstellung in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre 1 239 ff.

dem Eindringen problematischer oder geradezu bedenklicher Ideen geschützt werden, da ja Fehler, die ihr Organismus birgt, die zu bildende, zu erziehende Jugend selbst büßen müßte. Gleichwie die Prinzipien der „Erziehung" im allgemeinen keinem raschen Wandel unterworfen sind, so läßt sich von vornherein gewärtigen, daß die wirklich wertvollen Grundsätze des Unterrichts in ihrer Giltigkeit nicht auf die Dauer eines Menschenalters, geschweige denn auf eine noch kürzere Frist beschränkt sind.

Das österreichische Gymnasium hatte schon bei seiner Neubegründung im Jahre 1849 den humanistischen Charakter nicht so rein bewahrt, wie ihn noch heutzutage die Gymnasien des deutschen Reiches selbst in dem Verhältnisse der den altklassischen und den Sprachen überhaupt gewidmeten Stundenzahl zu der für die Realien bestimmten offenbaren. Die Vereinigung der humanistischen und der realistischen Fächer in der vom Organisationsentwurfe gebilligten Weise[1]) mag manchem Vertreter des reinen Humanismus bedenklich erscheinen und ihn ebenso wenig befriedigen wie den Verfechter der Idee, daß die Mittelschule in unseren Tagen vor allem der Praxis des Lebens Rechnung zu tragen habe. Begreifen aber und richtig würdigen wird sie jedermann, der sich bemüht, die damals in Oesterreich vorliegenden Verhältnisse, vor allem sein Unterrichtswesen genau kennen zu lernen. Bei dem gänzlichen Mangel an Handels- und Gewerbe-, ja an Bürgerschulen fiel damals der Realschule, die sich weit mehr als das Gymnasium den Bedürfnissen des Lebens zuwandte, naturgemäß auch die Aufgabe zu, die Schüler der Unterklassen — die Unter- und Oberrealschule zählte damals zumeist je drei Klassen — für die verschiedenen praktischen Berufe vorzubereiten. So finden wir „angewandte Arithmetik, österreichische Zoll- und Monopolkunde, praktische Geometrie, Baukunst, Situations- und Bauzeichnen" unter den obligaten Lehrfächern und auch dem deutschen Aufsatze praktische Aufgaben zugewiesen: z. B. „Angabe der Gewinnung und Benützung der gewöhnlichsten Rohstoffe" und vor allem „die Ausarbeitung der wichtigsten Geschäftsaufsätze".[2])

Daß die Verquickung der Hauptaufgabe der Realschule, für die technischen Studien vorzubereiten, mit diesen den Unterklassen infolge Mangels geeigneter Fachschulen notgedrungener Weise aufgebürdeten praktischen Nebenaufgaben die vollkommene Erreichung des ersten Zieles in Frage stellte und für die Realschule überhaupt von Nachteil war, empfanden ihre Freunde am besten.[3]) Dieses Zwitterding von Zweckbestimmung und die Beschränkung des ganzen Organismus auf sechs Jahrgänge mußte die Realschule gegenüber dem Gymnasium als Mittelschule zweiten Ranges erscheinen lassen; dazu kam, daß neben den dreiklassigen Unterrealschulen auch noch zweiklassige sogenannte „unselbständige Realschulen"[4]) ihr Leben weiter fristeten, welche an die damaligen Hauptschulen (Volksschulen) angegliedert und gleichzeitig der Leitung des Direktors dieser Anstalten anvertraut waren. Unter solchen Umständen ist es wohl leicht zu begreifen und geradezu als naturnotwendig hinzustellen, wenn das österreichische Gymnasium auch den Realien einen weiteren Raum gönnte, zumal es doch auch für die an den Universitäten betriebenen realen Wissenschaften gründlich vorbereiten und seinen Schülern selbst den Uebertritt in die Technik möglichst erleichtern sollte. Und es ist keineswegs zu verwundern, daß Bonitz bei der Mitarbeit am Organisationsentwurfe für die österreichischen Gymnasien nicht die Anerkennung

---

1) Vergl. hierüber auch den im Vademecum, Wien 1894, I S. 39 veröffentlichten Erlaß vom 24. Mai 1892.

2) Vergl. die Festschrift zur Erinnerung an die Feier des fünfzigjährigen Bestandes der k. k. Staats-Oberrealschule in Olmütz, 1904, S. 13 f. 195 ff.

3) Vergl. Ficker a. a. O. S. 351 ([2] 377).

4) Die offiziell auch den Titel „Bürgerschulen" führten s. Ficker a. a. O. 329 ([2] 317).

der in seinem Heimatlande festgehaltenen Prinzipien zu erzwingen suchte, sondern sich zu dem offenkundigen Kompromiß zwischen Humanismus und Realismus verstand.

Allerdings forderten schon im Anfang der 60er Jahre des verflossenen Jahrhunderts angesehene Vertreter der Realschule mit Entschiedenheit deren Reorganisation, um vor allem ihre Unterklassen von der Bestimmung einer Vorbereitungsschule für verschiedene praktische Berufszweige zu befreien. Diese Forderung wurde immer wieder und um so lauter und berechtigter erhoben, je mehr dem Bedürfnis nach Fachschulen und nach Ausgestaltung der Volksschule Rechnung getragen worden war. Denn nur so konnte die Realschule ihrer Hauptaufgabe, die Zöglinge für die technischen Studien vorzubereiten, vollkommen gerecht werden und als eine ebenbürtige Mittelschule dem Gymnasium an die Seite treten, deren Statut ihr ähnlich wie dem Gymnasium die Vermittlung einer „allgemeinen Bildung" zuwies, allerdings auf wesentlich verschiedener Grundlage. Sollten die Gymnasien ihr Ziel unter vornehmlicher Benützung der altklassischen Sprachen und ihrer Literatur zu erreichen suchen, so sollten die Realschulen vor allem in der modernen Bildung wurzeln, d. h. die allgemeine Bildung mit besonderer Berücksichtigung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen gewinnen. Daneben wurden auch Stimmen laut, die eine noch weitere Annäherung des Lehrplans der Realschule an den des Gymnasiums, vor allem die Einführung des Lateinunterrichtes[1]) und die Vermehrung der Jahreskurse von 6 auf 8 verlangten; in der Durchführung dieser Wünsche glaubte man ein erfolgreiches Mittel zur Anbahnung jener Einheitsschule gefunden zu haben, welche auch der Organisationsentwurf vom Jahre 1849 S. 4 als wünschenswert erklärte. Bemerkt zu werden verdient, daß dem gegenüber vor allem Lehrer der altklassischen Philologie, darunter auch der derzeitige Minister für Kultus und Unterricht, die Einführung des Lateinunterrichtes als eines obligaten Lehrgegenstandes in den Realschulen tatkräftig bekämpften und zu verhindern wußten.

Das Jahr 1869 inaugurierte mit dem neuen Reichsvolksschulgesetze vom 14. Mai zugleich eine neue Aera für die Realschule. Der Ausbau der Volksschule aus einer 3—4 klassigen zu einer 5—8 klassigen, die Einführung der dreiklassigen Bürgerschule, die sich unmittelbar an die 5. Klasse der Volksschule anschloß, die Begründung einer Reihe besonderer Fachschulen, die teils dem Gewerbe teils dem Handel dienten, mußten segensreichen Einfluß auf die gedeihliche Entwicklung der Realschule in jeder Beziehung äußern. Die selbst von ihren besten Freunden gewünschte Erweiterung auf 8 Jahreskurse unterblieb leider, da nur der Unterrealschule ein Jahr zugefügt wurde, während die Oberrealschule noch heute auf drei Jahrgänge beschränkt ist. Aber der ganze Lehrplan und dessen Durchführung offenbarte, daß dem Gymnasium nunmehr in der reformierten Realschule wirklich eine Schwesteranstalt zur Verbreitung höherer humaner Bildung erstanden war. Der Hauptunterschied lag darin, daß vordem den modernen Sprachen die Unterklassen gar keinen Raum ließen, die Oberklassen nur 15 Wochenstunden zumaßen, während nunmehr der französischen Sprache in den 4 Unterklassen 16, dem Französischen und dem Englischen in den 3 Oberklassen je 9 Lehrstunden zugewiesen wurden; mußten sich demnach früher die modernen Sprachen während des ganzen Realschulunterrichtes mit 15 Stunden begnügen, so erfreuen sie sich seit der Reform eines Zuschusses von 19 Stunden, fürwahr eine nicht unmerkliche Stärkung des humanistischen Charakters der Realschule[2]). Dazu kam, daß nunmehr der deutsche und der geschichtliche Unter-

1) Vergl. dem gegenüber Dr. Friedrich Schwend, Gymnasium oder Realschule, Stuttgart 1904, S. 5 f. (Vorwort) und u. a. auch Z. f. österr. G. 1865 S. 81.
2) Festschrift der Olmützer Oberrealschule S. 39, 219 ff.

richt, ledig der beengenden Fessel der Rücksicht auf die praktischen Berufe, in allen Klassen in sich selbst Zweck und Ziel finden und nach ähnlichen Grundsätzen wie am Gymnasium durchgeführt werden konnte. Wenn diese Neuerungen nicht so rasch, wie man es im Interesse der Sache gewünscht hätte, allgemeine Geltung gewannen, so findet dies vor allem in der Tatsache seine Erklärung, daß das Staatsgrundgesetz vom 21. Dezember 1867 die Gesetzgebung in Realschulangelegenheiten den Landtagen zuwies, während es die Legislative über die Grundsätze des Gymnasialwesens dem Reichstage vorbehielt[1]). Daher ist es zu begreifen, daß die vom Minister von Hasner im Jahre 1868 den Landtagen vorgelegten Gesetzentwürfe betreffs der Realschulen vom Jahre 1869 an nur allmählich in den einzelnen Provinzen zu Landesrealschulgesetzen führten, während noch im Jahre 1882 in Krain, Görz, Triest und in Galizien solche ausständig waren. Welche Variierung aber der im Jahre 1879 erschienene Normallehrplan der Realschulen durch die Autonomie der Landtage erfuhr, kann ein Einblick in die von Dr. Frankfurter in Baumeisters Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 2 S. 280ff. veröffentlichte Tabelle lehren.

Nachdem nun die Realschule der ihr ursprünglich zugedachten Bestimmung zurückgegeben worden war, hätte — so urteilt vielleicht mancher Freund des humanistischen Gymnasiums — die Regierung die Gelegenheit wahrnehmen sollen, die Realien im Lehrplan des Gymnasiums zurückzudrängen. Doch abgesehen davon, daß sie dies aus Opportunitätsgründen nicht tun durfte, um dem seit der Neubegründung der Gymnasien gegen die antiken Sprachen, insbesondere gegen das Griechische immer wieder zu Tage tretenden feindlichen Gegensatze keine neue Nahrung zu geben, war dies auch mit Rücksicht auf die doppelsprachigen, die slavischen Länder, in denen die Realschule nur langsam an Verbreitung gewann, untunlich, zumal man die Einheitlichkeit in der Organisation der Gymnasien nicht durch ähnliche Dezentralisation, wie sie bei der Realschule vorlag, gefährden wollte. Vielmehr war man darauf bedacht, den Lehrplan des Gymnasiums trotz der berechtigten Wahrung seines humanistischen Charakters, soweit eben möglich, dem der Realschule ähnlich zu gestalten, indem man seit 1877/8 das Freihandzeichnen an vielen Gymnasien als obligaten Lehrgegenstand der ersten vier Jahrgänge mit je vier Wochenstunden erklärte und seit 1899 den Versuch machte, Französisch, bezw. Englisch als relativ obligate Disziplin mit je drei Wochenstunden an den vier Oberklassen einzuführen. Und jeder Schulmann, der unvoreingenommen der Entwicklung der modernen Zeit Verständnis entgegenbringt, wird beide Vorkehrungen vollkommen begründet finden und nur den einen Wunsch hegen, daß sie, sobald die erforderliche Zahl der für die genannten Fächer qualifizierten Lehrer vorhanden ist, an allen deutschen Gymnasien durchgeführt werden mögen. Denn der Zeichenunterricht fördert wesentlich die ästhetische Ausbildung der Gymnasiasten und unterstützt alle andern Fächer, indem er das Anschauungsvermögen der Schüler aufs rationellste weckt und vervollkommnet. Die modernen Sprachen aber sind ein notwendiges Rüstzeug gerade für die besten Elemente unter den Gymnasiasten, die sich in den verschiedenen Berufen einst eine führende Stellung zu erobern streben. Es gibt kein Fach der Wissenschaft oder der Kunst, es gibt keinen Beruf, in dem sich der moderne Mensch auf die Kenntnis der Muttersprache beschränken könnte, wenn er, getreu der humanistischen Ausbildung, die er am Gymnasium genossen hat, in das Verständnis seiner selbstgewählten Lebenstätigkeit tiefer eindringen will. Wie fruchtbar, wie anregend kann der Philolog vor allem die Lektüre der alten Klassiker gestalten, wenn er in der deutschen Literatur und in der anderer moderner Kulturvölker zu Hause ist! Wie vermag er durch diese Vertrautheit den histo-

1) Schmids Encyklopädie V² 378 und 356.

rischen Sinn der Jugend zu entwickeln und somit die genaue Bewertung antiker und moderner Literaturwerke zu vermitteln!

Die Einführung des relativ-obligaten Unterrichtes in der französischen wie der englischen Sprache betraf zunächst nur die deutschen Gymnasien, da ihr an den nichtdeutschen Anstalten gewisse Schwierigkeiten entgegenstehen. Bei dem ersten Versuche wurde gesetzlich bestimmt, daß die Eltern, welche die Teilnahme ihrer Söhne am relativ-obligaten Unterrichte wünschen, sich schriftlich verpflichten, diese für die Dauer von zwei Jahren an demselben teilnehmen zu lassen, so daß ihnen während dieser Zeit der Austritt nur gegen Bewilligung des Landesschulrats gestattet werden kann. Da nunmehr der Unterricht bereits durch alle vier Jahrgänge des Obergymnasiums fortgeführt wird, muß derzeit am Beginn des vorletzten Jahreskurses jener Revers erneuert werden. Es ist nun wohl zu gewärtigen, daß, sobald sich der relativ-obligate Unterricht in den modernen Sprachen mehr eingebürgert hat, die mit Beginn des Obergymnasiums abgegebene Beitrittserklärung für alle vier Jahrgänge verpflichten wird.

Die im relativ-obligaten Lehrgegenstande erworbene Note hat in den Semestral- und in den Jahreszeugnissen nur nach der günstigen Seite Einfluß, so daß ein negativer Erfolg in dieser Disziplin keineswegs für den Schüler die Wiederholung der Klasse bedingt. Dasselbe Prinzip gilt auch für die Maturitätsprüfung; im übrigen steht es im Belieben der Schüler, in dem Englischen oder Französischen einer Reifeprüfung sich zu unterziehen oder nicht.

Was den bisherigen Erfolg des relativ-obligaten französischen Unterrichts bei der Maturitätsprüfung[1]) anlangt, so kann er nach den Erfahrungen an fremden Anstalten sowie an dem unter meiner Leitung stehenden Gymnasium — auch hinsichtlich der Sprechfähigkeit der Schüler — als zufriedenstellend erklärt werden. Und da der Unterricht das Hauptgewicht in die Arbeit während der Lehrstunde verlegt und an den häuslichen Fleiß nur mäßige Anforderungen stellt, so kann von einer wirklichen Ueberbürdung der Jugend durch die Aufnahme dieses Gegenstandes in den Lehrplan des Gymnasiums nicht die Rede sein.

Dies die Aenderungen, welche nach dem Jahre 1849 der Lehrplan des Gymnasiums erfuhr; im Anhange dazu sei erwähnt, daß den berechtigten Anforderungen der Hygiene mit der seit dem Jahre 1887[2]) an vielen Anstalten erfolgten Einführung des obligaten Turnunterrichtes (mit je zwei Wochenstunden) und seit 1890 mit den unter Führung eines besonders bestellten Leiters und unter Aufsicht des Lehrkörpers stattfindenden Jugendspielen Rechnung getragen wurde. Auch hier läßt sich der Wunsch nicht unterdrücken, daß der Turnunterricht, sobald nur möglich, für alle Anstalten obligatorisch erklärt werden möge. Die Pflege der Jugendspiele und der körperlichen Uebungen wird selbstverständlich je nach den örtlichen Verhältnissen an Intensität wie auch an Eigenart verschieden bleiben, anders in der Groß-, anders in der Kleinstadt, anders in Städten, die am Meere oder an Seen gelegen sind, anders in Städten des Binnenlandes. Hygienischen Tendenzen entsprang auch die 1903 erfolgte Verordnung, welche die Erholungspausen zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden in der Weise regelte, daß keiner von den letzteren eine längere Dauer als 50 Minuten zukommen solle, während man sich vordem damit begnügt hatte, daß während des vormittägigen Unterrichtes nach der zweiten Stunde eine Pause von zehn, nach der dritten Stunde eine solche von fünf Minuten eintrat.

Aber auch die Veränderungen, welche die Methode[3]) der einzelnen Disziplinen durch neuere Normen erfuhr, verdienen unsere Aufmerksamkeit, wenn

1) Ueber den englischen Unterricht liegen derzeit noch keine Erfahrungen vor.

2) Allerdings war auch schon vordem das Turnen an einigen Gymnasien obligatorisch, so z. B. in Salzburg seit 1872/3.

3) Vergl. die Instruktionen vom Jahre 1884 und 1900.

wir darüber schlüssig werden wollen, ob und inwieweit die Gymnasien in nächster Zukunft einer Reform bedürfen.

Das formale Element im Unterrichte der antiken Sprachen hatten die Verordnungen vom 30. IX. 1891 (Vademecum I. S. 32 ff. und 36 f.) um ein Beträchtliches zurückgedrängt. Einerseits wurde mit Recht betont, daß bei der Lektüre lediglich deren Inhalt und Zusammenhang sowie die „Auffassung der Kunstform" das Maß der erforderlichen sprachlichen und realen Erklärung bestimmen könne; anderseits wurden in den einzelnen Klassen des Obergymnasiums die lateinischen Hausarbeiten (20, später 10 in jedem Jahre) und die griechischen vollständig aufgehoben, die deutsch-lateinischen Schularbeiten von je 10 auf je 8, die deutsch-griechischen Arbeiten von je 10 auf je 6 beschränkt, dagegen je zwei lateinisch-deutsche und je zwei griechisch-deutsche Arbeiten neu eingeführt (a. a. O. S. 37). Daß mit dieser Neuregelung des Arbeitenwesens am Obergymnasium vor allem im Lateinunterrichte — denn beim Griechischen wurde schon vordem der formale Gesichtspunkt weit weniger betont als beim Lateinischen — eine augenscheinliche Verschiebung des Lehrziels zugunsten der Lektüre erfolgt ist, liegt auf der Hand; und es ist eine gänzliche Verkennung tatsächlicher Verhältnisse, wenn in der Tagespresse noch immer von dem rein grammatischen Betriebe der Lektüre in den altklassischen Sprachen die Rede ist. Was einzelne Lehrer verfehlen, sollte auch in diesem Falle nicht verallgemeinert, geschweige denn gegen den Lehrplan geltend gemacht werden. Die Gründlichkeit des grammatischen Wissens darf natürlich nicht aufgegeben werden und kann, wie die zitierten Verordnungen mit gutem Grunde hervorheben, auch durch rationellen Betrieb der Lektüre gefördert werden (a. a. O. S. 35 f.). Daß allerdings, nachdem die Zahl der deutsch-lateinischen Schularbeiten und damit die Zahl der regelmäßigen strengen Uebungen vermindert, die deutsch-lateinischen Hausarbeiten gänzlich aufgehoben worden sind, die Anforderungen, was die Schwierigkeit der vorzulegenden Themen betrifft, herabgesetzt werden mußten, kann niemand leugnen, er müßte sich denn überhaupt der Wahrheit verschließen, daß die Sicherheit im Uebersetzen aus der Muttersprache in eine fremde unter sonst gleichen Verhältnissen mit der größeren oder geringeren Häufigkeit der Uebung zu- oder abnimmt.

Durch die in jedem Halbjahr des Obergymnasiums einmal eintretende Uebung im schriftlichen Uebersetzen aus der fremden Sprache in die Muttersprache wurde die gleichartige bei der Reifeprüfung geforderte Arbeit rationell vorbereitet, während bis dahin der Abiturient beim Maturitätsexamen zum ersten Male seine einschlägige Leistungsfähigkeit schriftlich dokumentierte.

Der tief eingreifenden Veränderung des Arbeitenwesens am Obergymnasium gegenüber bedeuteten die mit der Verordnung vom 2. März 1887 (Vademecum I. S. 29) betreffs des Untergymnasiums erlassenen Verfügungen eine verhältnismäßig geringe Herabsetzung der Anzahl der schriftlichen Arbeiten, besonders der Hausarbeiten.

Das Streben, im philologischen Unterricht den Schülern die Lernarbeit zu erleichtern, bekundete die Behörde damit, daß sie die Verfasser von Grammatiken und Uebungsbüchern veranlaßte, Singularitäten aus dem Lernpensum auszumerzen und nur das Regelmäßige zu betonen (Verordnung vom 1. Juli 1887, Vademecum I. 30); so wurde auch noch in letzter Zeit das weit verbreitete, lang gebrauchte griechische Uebungsbuch von Karl Schenkl einer gründlichen Revision unterzogen. Anderseits forderte die Behörde die Lehrkörper auf, die Schüler zum freiwilligen Betrieb von Privatlektüre aus den altklassischen Sprachen vor allem durch Interesse erregende Behandlung der Schullektüre aufzumuntern und sie bei der Wahl und Durchführung tatkräftigst zu unterstützen. Diejenigen Schüler, welche im Verlaufe der vier Oberklassen eine vom Fachlehrer kontrollierte Privatlektüre in dem Umfange absolvieren, daß sie

einem Jahrespensum der obligaten Schullektüre entspricht, erhielten durch die ministerielle Verordnung vom 30. September 1891 (a. a. O. S. 37) das Recht zugesprochen, sich bei dem Maturitätsexamen nach der ihnen offiziell vorgelegten Stelle auch aus der Privatlektüre einer Prüfung unterziehen zu lassen, deren Ergebnis den positiven Kalkül der vorausgegangenen Prüfung eventuell um einen Grad verbessern kann.

Im deutschen Unterrichte wurde vorerst die Grenze, welche in der Literaturgeschichte wie in der Lektüre lange Zeit Goethes Tod bezeichnete, durchbrochen, indem Grillparzer und seine Zeitgenossen die gebührende Würdigung fanden[1]); jetzt mehren sich die Stimmen der Fachmänner, welche auch die modernen Dichtungen berücksichtigt wissen wollen. Und es ist kein Zweifel, daß, wenn auch die beiden klassischen Epochen der deutschen Literatur ihre hervorragende Bedeutung für das humanistische Gymnasium nie verlieren können, denn doch, je mehr sich das Urteil über einen Teil der modernen Literaturwerke festigt, desto mehr auch diese in den Lehrplan einbezogen werden müssen, so daß die vorausgehenden Zeitabschnitte, allerdings in entsprechendem Verhältnisse zu dem Werte ihrer Dichtungen, eine weitergehende Einschränkung zu erfahren haben.

Einer der jüngsten behördlichen Erlasse erörterte in gerechter Würdigung der Tatsache, daß im modernen Leben die Gewandtheit des schriftlichen und mündlichen Ausdrucks an Bedeutung wesentlich gewonnen hat, alle Maßnahmen, die zur Hebung des Sprachgefühls, insbesondere auch der stilistischen Korrektheit beitragen können; vor allem hebt er neuerdings hervor, wie innig diese mit der richtigen Wahl der Themen für die freien Aufsätze und die Redeübungen zusammenhänge, wie notwendig es aber auch sei, daß jeder einzelne Lehrer sowohl die Schüler in ihren Antworten zu grammatischer und stilistischer Korrektheit anhalte als auch selbst sich ihrer befleiße.

Auch im geschichtlichen Unterrichte gab man 1884 die im praktischen Unterrichte über Gebühr lange festgehaltene Grenze des Wiener Kongresses auf und führte die zusammenhängende Darstellung der politischen Geschichte bis in die 70er Jahre des 19. Jahrhunderts herab. Deshalb beschränkte man im Obergymnasium die alte Geschichte und jene des Mittelalters, denen früher zwei Jahreskurse geweiht waren, auf drei Semester, während man die Neuzeit, welche sich vordem mit einem Jahreskurse begnügen mußte, auf drei Semester ausgedehnt hatte. Diese Verschiebung des Lehrplans wird jedermann billigen, der sich nicht der Wahrheit verschließen will, daß der Gymnasiast vor allem auch das Verständnis für seine Zeit gewinnen muß. Ein Fortschritt der Methode lag auch darin, daß in den letzten Jahren die politische Geschichte zugunsten der Kulturgeschichte eine wenn auch nicht weitgehende Einschränkung erfuhr.

Hinsichtlich des geographischen Unterrichts hob vor allem der Erlaß vom 24. Mai 1892 (Vademecum I. S. 384) mit Recht hervor, daß es sich bei ihm wie auch bei den übrigen Disziplinen nicht so sehr um einen großen Umfang von Einzelkenntnissen als vielmehr um Sicherung und Vertiefung des Verständnisses handle; daher wurden unter anderem die schwierigeren Partien der astronomischen Geographie geradezu mit jenem Teile des physikalischen Unterrichtes verbunden, dessen Absolvierung die notwendige Voraussetzung für ihr richtiges Verständnis ist. Die Topographie wurde eingeschränkt, um den Schülern die Naturerscheinungen, das Kartenbild, den Zusammenhang zwischen geographischen und klimatischen Verhältnissen und zwischen diesen beiden und den Kulturverhältnissen anderseits eingehender und faßlicher darlegen zu können.

Einen ähnlichen Charakter verraten die auf die übrigen Realien, speziell die auf die Mathematik bezüglichen Erlasse, so wenn die früher zitierte Verord-

1) Verordnung vom 14. Januar 1890 (Verordnungsblatt S. 37).

nung die Lehrsätze über die Höhe und über die Projektion der Katheten beim rechtwinkligen Dreiecke, die nicht auf Anschauung beruhenden Beweise für den pythagoreischen Lehrsatz, die Besprechung des Pyramiden- und des Kegelstumpfes, der Ellipse, der Parabel und der Hyperbel aus dem Lehrpensum des Untergymnasiums überhaupt strich und im allgemeinen den Grundsatz aufstellte, im Untergymnasium die abstrakten Beweise durch Vorführung anschaulicher Modelle zu ersetzen und jenen gegenüber vor allem die konkreten Beispiele in den Vordergrund treten zu lassen (Vademecum III. S. 35 f.). Erleichterung des Lehrpensums bezweckte es, wenn für das Obergymnasium die Lehre von den Ketten- und Näherungsbrüchen und die sphärische Trigonometrie entfiel (Verordnung vom 8. Juni 1899 im Verordnungsblatte 1899 S. 158 ff.).

Der mehrfach zitierte Erlaß betonte ferner (III. S. 77) für den naturgeschichtlichen Unterricht in gleicher Weise, daß es nicht darauf ankomme, eine möglichst große Anzahl von Individuen dem Schüler vorzuführen und deren Beschreibung seinem Gedächtnisse einzuprägen, sondern vielmehr darauf, ihm an einer sorgfältig ausgewählten Zahl von Beispielen das Rationelle, das wunderbar Gesetzmäßige im Haushalte der Natur zu verdeutlichen: den Zusammenhang zwischen der Körperbildung der Tiere und ihren Lebensbedingungen, die Beziehungen zwischen Tieren und Pflanzen, die gegenseitige Abhängigkeit der Organismen aufzudecken. Der mineralogische Unterricht erfuhr dadurch eine wesentliche Förderung, daß ihm der chemische und zum Teil der physikalische Elementarunterricht im ersten Semester der 3. Klasse vorausgeschickt wurde, so daß nunmehr die erworbenen physikalischen und chemischen Kenntnisse bei der Untersuchung der Mineral-Arten in Anwendung gebracht werden können. Im Interesse des botanischen Unterrichts am Untergymnasium bestimmte derselbe Erlaß, daß der Pflanzenkunde nicht wie vordem lediglich das volle 2. Semester des 2. Jahrganges, sondern die letzten drei Monate im 2. Semester des 1. und des 2. Jahrgangs gewidmet werden sollen. So gewann diese Disziplin nicht bloß einen Monat Unterrichtszeit, sondern auch den für sie ersprießlichen Beginn in einer vorgerückteren Jahreszeit, so daß dem Schüler die zu erläuternden Pflanzen immer in natura vorgeführt werden können. Im Obergymnasium legte man mit Recht Gewicht auf Vereinfachung der Lehre von der Krystallographie und auf ausgedehntere Berücksichtigung des biologischen Moments.

Der physikalische Unterricht des Untergymnasiums wurde teils durch Eliminierung weitläufiger Einzelheiten und der Hypothesen teils durch Hervorhebung des Experiments, der des Obergymnasiums vor allem durch die Zurückdrängung der mathematischen Beweise zugunsten der experimentellen Versuche wesentlich erleichtert. Auch den Experimentier-Uebungen der Schüler wurde in neuester Zeit das gebührende Augenmerk zugewandt. (Schluß folgt.)

Vom Eberhard-Ludwigsgymnasium in Stuttgart.

Am 8. September des Jahres 1903 hat das älteste der württembergischen Gymnasien, das Eberhard-Ludwigsgymnasium zu Stuttgart, sein schönes neues Gebäude bezogen, und das diesjährige Programm gibt wie üblich den Bericht über das Fest der Einweihung. Unsere Zeit, das muß man sagen, arbeitet fleißig, und unsere Generation wie nur eine ißt ihr Brot im Schweiße ihres Angesichts, aber sie weiß sich auch einigermaßen für die sauren Wochen durch frohe und zahlreiche Feste zu entschädigen. Solche Feste sind für die Nächstbeteiligten auch von nicht geringem Wert, und bei der Einweihung eines neuen Gebäudes für ein Gymnasium von so ehrwürdigem Alter und so großer Bedeutung, dessen Anfänge

bis in die Mitte des 14. Jahrhunderts zurückreichen, wird der Eindruck für die zunächst Beteiligten, Schüler, Lehrer, Eltern ein tiefer und nicht rasch vorübergehender gewesen sein. Ein Festakt dieser Art gibt dem Leiter der Anstalt die nicht gerade häufige Gelegenheit, mit Nachdruck und Erfolg allgemeine Fragen des höheren Schulwesens vor einem großen und zugleich gewählten Publikum zu besprechen. Der Verlauf der jetzt so zahlreichen Festfeiern in unserem Vaterlande ist im allgemeinen meist der gleiche, und die Herbstsaison jenes Jahres mit ihren Tagen, Kongressen, Wanderversammlungen und deren Niederschlag in den Zeitungen war reicher als je. Da jede mit einem Festmahl und seinen vielen meist sehr idealistisch gehaltenen Reden verbunden ist, so stumpft sich die Wirkung auch der besten dieser Reden ab, und wir haben uns mehr als einmal geärgert, wenn eine bedeutsame Rede keinen anderen Nachhall zu Tage treten ließ, als das zweifelhafte Lob, daß X. „sehr schön" gesprochen habe. Nur selten dringt der Eindruck selbst eines so bedeutsamen und, wie der Bericht zeigt, so würdig verlaufenen, durch die Teilnahme des Königs und mehrerer Minister und anderer hoher geistlicher und weltlicher Würdenträger ausgezeichneten Festes tiefer ins Publikum.

Auch unsere Zeitschrift kann nicht allen Lokalfesten, selbst wenn sie wie dieses für ein ganzes Land wichtig sind und unsere besondere Aufgabe nahe berühren, folgen und gerecht werden; wir möchten aber in diesem Falle eine Ausnahme machen, indem wir mit Erlaubnis des Redners einen größeren Teil der Festrede abdrucken, in welcher der jetzige Leiter der Anstalt, Oberstudienrat Dr. Straub, den Gedanken des humanistischen Bildungswegs in tiefer Auffassung und mit überzeugender Kraft dargelegt hat. Sie scheint uns wert und geeignet, über den immerhin engen Kreis der unmittelbar Beteiligten und den, fürchten wir, noch engeren Kreis des programmlesenden Publikums hinaus zu wirken.

Ich gehe davon aus, daß das humanistische Gymnasium solchen Jünglingen, die später im Leben eine führende Stellung einzunehmen berufen sind, eine dem entsprechende Erziehung geben soll, indem es ihnen für Geist und Gemüt eine reichere und tiefer fundamentierte allgemeine Bildung mitteilt, eine Bildung, die sie nicht nur befähigt, die besondere Fachbildung, mit der sie eine höhere Schule, in die sie vom Gymnasium aus übertreten, ausrüsten soll, sich gründlicher anzueignen, sondern die sie überhaupt zu einer edleren Auffassung ihres künftigen Berufes anleiten, ihr Interesse für alles wahrhaft menschliche wecken, und sie auf eine Höhe der Weltbetrachtung stellen soll, auf der sie, frei von der Befangenheit in Tagesmeinungen und Zeitvorurteilen, einen ungehemmten Ueberblick über ihre eigene Zeit und die sie bewegenden Fragen und einen sicheren Maßstab des Urteils über das Schaffen und Streben der Zeitgenossen gewinnen. Diese erzieherische Aufgabe steht dem Gymnasium so hoch und nimmt seine Kraft so vollständig in Anspruch, daß es das Ansinnen, für einen bestimmten Beruf vorzubilden, grundsätzlich ablehnt. Die tiefere und reichere Bildung nun, die es zu diesem Zweck mitteilen soll, glaubt das Gymnasium nur auf dem Weg sprachlich-historischer Schulung zu erreichen. Die Naturwissenschaft, so hoch wir ihren Bildungswert anschlagen, kann das nicht leisten. Das Gymnasium hat die naturwissenschaftlichen Fächer, soweit sie allgemein bildend sind, in seinen Lehrplan aufgenommen: der Mensch soll nicht ein Fremdling bleiben in der ihn umgebenden Natur, er soll sie mit verständigem Auge ansehen lernen, damit sie ihm eine reichere Quelle des Genusses werden kann; er soll die Kräfte und Gesetze der Natur verstehen lernen, von denen der Mensch gerade in unserer Zeit einen das ganze äußere Leben umwälzenden Gebrauch gemacht hat. Aber für die verschlungenen Verhältnisse des menschlichen Lebens und das vielgestaltige Bild der Menschheit, auf die der Jüngling einst zu wirken hat, läßt sie ihn ohne Belehrung. Denn die menschliche Gesellschaft ist ein eigener, auf besonderen Gesetzen beruhender Organismus, zu dem die Natur nur in den primitiven unfreien Tierstaaten entfernte Analogien darbietet. Gesinnungbildend kommt die Naturwissenschaft kaum in Betracht.

Unfühlend, sagt der Dichter, ist die Natur; sie kennt weder Rechte noch Pflichten. Diejenige Gesinnung, die die Quelle alles edlen Menschentums ist, freiwillige Selbstbeschränkung, hingebende Selbstverleugnung, ist ihr fremd. In der Natur geht das Recht des Einzelwesens soweit als seine Macht reicht, und im brutalen Kampf ums Dasein ist der Schwache bestimmt, die Beute des Starken zu werden. Aus der Betrachtung der Natur könnte höchstens jene Herrenmoral abgezogen werden, die in jüngster Zeit mit einem berühmten Namen die Runde durch die Welt gemacht hat, aber mit dem Schein der Neuheit nur diejenigen täuschen konnte, die nicht wissen, wie überlegen schon der platonische Kallikles diese Lehre vorgetragen, und wie noch überlegener er damit abgefertigt worden ist.

Auch die Mathematik, diese einzige Wissenschaft, die in ihrem Beweisverfahren eine streng logische Methode befolgt und es in ihren Lehren zu absoluter Gewißheit, zu zwingender Evidenz bringt, hat einen nicht hoch genug zu schätzenden Wert und ist unentbehrlich für formale Schulung des Verstandes. Aber sobald wir sie an die sittlichen Aufgaben des Lebens heranbringen, zeigt sich, daß sie leer ist. Sie ist Verstand ohne Geist, Form ohne Inhalt. Für die Auffassung der menschlichen Dinge ist aus ihr nichts zu holen, so daß nach dieser Seite das Wort Voltaires Recht behält, so parador es klingen mag: Ich habe immer bemerkt, daß die Mathematik den Menschen auf dem Punkte läßt, auf dem sie ihn vorfindet.

Das humanistische Gymnasium bildet seine Zöglinge durch Sprache, Literatur und Geschichte. Die Sprache ist Niederschlag des Geistes und Werkzeug des Geistes. An der Erlernung einer Sprache üben sich alle Vermögen des Geistes, wie sie alle an der Entstehung der Sprache ihren Anteil haben, Anschauung und Denken, Gefühl und Phantasie. Die Sprache führt zugleich den Schlüssel zur Literatur, in der sich vor dem jugendlichen Geist eine erlesene gehaltvolle Welt des Geistes aufschließt. Die Meisterwerke der Literatur sprechen zu dem ganzen Menschen und entrollen ihm ein Bild vom Menschenleben und Menschenschicksal, zugleich mit den ergreifenden und bildenden Lehren, die darin liegen. Die Geschichte endlich vermittelt ihm ein freies Verständnis der Gegenwart, indem sie deren Zustände genetisch aus ihren Elementen vor seinem Geiste aufbaut und ihm deren unterscheidende Kennzeichen zum Bewußtsein bringt. Wenn der Ungebildete nur im Augenblick lebt und unfrei an dem Ueberkommenen klebt, das ihm ein Notwendiges scheint, dehnt die Geschichte dem Eingeweihten den Gesichtskreis über die Vergangenheit aus, läßt ihn das Bedingte aller Bildungen der Gegenwart erkennen und verhilft ihm zu einem klaren Bewußtsein über die Stellung, die das lebende Geschlecht im Zusammenhang der Menschheit einnimmt, und zu einer richtigen Einschätzung der von der eigenen Zeit geschaffenen Werte.

Selbstverständlich wird nun das humanistische Gymnasium seinen Zögling vor allem in der Sprache, Literatur und Geschichte seines eigenen Volkes heimisch zu machen suchen. Er soll zu einem gründlichen Verständnis seiner Muttersprache angeleitet werden, er soll in ihr denken lernen, er soll in ihrem Gebrauch geübt werden, damit er sie mit einiger Freiheit beherrschen lerne. Er soll vertraut werden mit den Schicksalen seines Volkes in den neueren Jahrhunderten, deren unmittelbares Ergebnis die Zustände der Gegenwart sind. Und wenn die vaterländische Geschichte den Lehrer, der begeisternd wirken will, noch vor einem starken Menschenalter durch den unbefriedigenden Abschluß, den sie damals fand, vor eine schwierige und unerquickliche Aufgabe stellte, so ist das gottlob seitdem anders geworden. Um so unverkümmerter kann dem Schüler diese reiche Quelle der Belehrung sprudeln, seit die Schicksale unseres Volkes eine so glückliche Wendung genommen haben und er aus ihnen zugleich Erhebung und freudiges Selbstgefühl schöpfen kann. Endlich soll ihm das deutsche Schrifttum in möglichster Breite vorgeführt werden: er soll in diesem Spiegel die Züge seines Volkes kennen und lieben lernen. Er soll vertraut werden mit den großen Weltpoeten, die der Stolz unseres Volkes sind, damit sie ihm liebe Begleiter und Ratgeber durchs Leben werden: er soll getauft werden mit ihrem Geist, soll aus ihnen eine gesunde und gediegene Nahrung für seine Phantasie, sinnige Auffassung des Lebens, geschärfte Beobachtung der menschlichen Charaktere und kräftige Antriebe zu edlerem Empfinden und Wollen schöpfen.

Aber gerade zu tieferem Verständnis unserer eigenen Sprache, Geschichte und Literatur glaubt das humanistische Gymnasium des klassischen Altertums nicht entraten zu können. Was ich selbst bin und was an mir ist, erfahre ich nur, wenn ich mich mit anderen vergleiche. Je verschiedener das Fremde, um so fruchtbarer die Vergleichung. Diesen Dienst kann uns die Sprache, Geschichte und Literatur der modernen Völker nur in unzureichendem Maße leisten. Die modernen Völker stehen uns zu nahe. Ihre Kultur hat sich wie die unsrige erbaut auf dem Boden des von Rom überkommenen Christentums, aus und an den Ueberbleibseln der römischen Zivilisation; eine gleichartige Geschichte: Völkerwanderung und Völkermischung, der Feudalstaat, die Ritterzeit, immer wiederkehrende Renaissanceströmungen, die Kirchenspaltung des 16., der absolutistische Staat des 17. und 18. Jahrh., die Revolution von 1789, die wirtschaftlich-soziale Bewegung des 19. Jahrhunderts haben in der Kultur und Sprache der neueren europäischen Völker gleichartige Niederschläge abgelagert; außerdem haben noch die vielfältigen Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen ihnen ausgleichend gewirkt: Franzosen, Engländer, Italiener stehen zu uns wie Geschwister, die dasselbe mit uns erlebt haben und uns im Grunde wenig zu sagen haben. Was sie unterscheidet, sind mehr nur Eigenheiten, die mit ihrem Naturell, zufälligen Schicksalen, angenommenen Gewöhnungen zusammenhängen.

Wie anders stehen wir zu den klassischen Völkern des Altertums! Wir finden bei ihnen eine jugendfrische, an geistigem Gehalt der unsrigen mindestens ebenbürtige Kultur, die aber — denken wir nur an die religiösen Grundlagen — auf ganz anderem Boden erwachsen ist und in ganz anderen Formen sich bewegt, eine Kultur, die uns neu und fremd ist und doch wieder mit der unsrigen durch tausend geistige Fäden zusammenhängt. Ihre Sprachen enthalten, weil andere Kombinationen von Vorstellungen zu Grunde liegen, kaum einen Ausdruck, der in seiner Bedeutung sich mit einem der modernen Sprachen als kongruent deckte. Ein Uebertragen aus oder in eine alte Sprache setzt immer ein Umdenken voraus, bei welchem der Begriffswert jedes Ausdrucks zu wägen, die Beziehungen von Wörtern und Sätzen scharf ins Auge zu fassen sind. In den Uebersetzungen aus und in die alten Sprachen ist eben darum jedes mechanische Tun ausgeschlossen. Sie fordern eine scharfe und erschöpfende Erfassung des Gedankeninhalts. Darin liegt der Segen, den wir von dieser Gymnastik des Geistes erwarten. Und welche Vorzüge wohnen nun diesen Sprachen inne, Vorzüge, denen sie es auch verdanken, daß sie auf Jahrhunderte den Rang von Weltsprachen des Westens und des Ostens errungen haben! Hat doch der beste Kenner unserer deutschen Muttersprache und der begeisterte Verkünder ihrer Vorzüge, Jakob Grimm, offen ausgesprochen, daß für sich erwogen und den Gehalt ihrer Denkmäler redlichst angeschlagen, unsere Sprachen jene mit vollem Recht klassisch genannten nicht entfernt erreichen (Geschichte der deutschen Sprache S. 7). Während unsere modernen Sprachen so viel Abgestorbenes, Verholztes, Verwittertes mit sich führen, sind die Sprachen des Altertums sinnenfrisch, gelenk, noch in saftigem Trieb, voll flüssiger Bildsamkeit; dabei bilden sie unter einander einen wirksamen Gegensatz: das Latein streng logisch, diszipliniert, gewichtig, monumental; das Griechische urwüchsig, frei und reich, der mannigfaltigsten Tönung fähig, die in ihrem Bau vollendetste, in ihren Beziehungen feinste, in ihren Lautwirkungen schönste Sprache, die je gesprochen worden ist oder wie der Meister der Sprachvergleichung, Wilhelm v. Humboldt, sich ausdrückt:

Dem Volk von der Pelasger altem Stamme
Entfachte sich des Geistes heil'ge Flamme
Tonreich wie keinem andern Volk hienieden.

Und was für eine Literatur ist in diesen Sprachen niedergelegt! Hier aber sei sogleich bemerkt, daß die Literatur der Römer fast durchgängig von der griechischen abhängig, ihre Erzeugnisse bewußte Nachahmungen griechischer Vorlagen sind. Die griechische Literatur ist original, volkstümlich, urwüchsig, wurzelecht; die römische ist abgeleitet, gelehrt, künstlich, ein importiertes Pfropfreis. Oder um Theodor Mommsens Ausdruck zu gebrauchen: die griechische ist ein Orangenwald, die römische ist eine Orangerie. Ohne Kenntnis der griechi-

schen Urbilder müssen daher die Hervorbringungen der Römer unverstanden bleiben. Wenn also doch auf das Altertum zurückgegangen werden soll, warum an das Abgeleitete und Unvollkommenere anknüpfen, wenn man zum Ursprünglichen und Vollendeten gelangen kann? — Die Bekanntschaft mit der griechischen Literatur können uns aber Uebersetzungen nicht vermitteln, die in ihrer meist spröden Sprache nur mangelhafte Surrogate sind und von der Herrlichkeit der Originale nur einen kümmerlichen Begriff geben. Denn um mich der Worte des berühmtesten Schülers, der aus unserem Eberhard-Ludwigs-Gymnasium hervorgegangen ist, des Philosophen Hegel zu bedienen: „Die Herrlichkeit dieser Meisterwerke muß das geistige Bad, die profane Taufe sein, welche der Seele den ersten unverlierbaren Ton, die Tinktur für Geschmack und Wissenschaft gibt. Und zu dieser Einweihung ist nicht eine allgemeine äußerliche Bekanntschaft hinreichend, sondern wir müssen sie selbst hören, uns ihnen in Kost und Wohnung geben, um ihre Luft zu empfangen und in ihrer Welt einheimisch zu werden, der schönsten, die je gewesen ist." Der einzigartige Wert der griechischen Literatur besteht darin, daß sie die höchste Kunstvollendung mit naturvollem Gepräge vereinigt, wie denn die Sprache in ihr nirgends die Verwandtschaft mit der lebendigen Rede verleugnet. Da ist der tiefsinnigste Inhalt niedergelegt in einfaltvoller Kindersprache, während wir Neueren in gespreizten Formen oft nur recht seichte und triviale Gedanken aufputzen. Als der gereifte Schiller das Bedürfnis fühlte, „seinen Geschmack von Spitzfindigkeit und Künstlichkeit zu reinigen", versenkte er sich in die ihm bisher fast unbekannt gebliebene Welt Homers und der Griechen und hoffte im Umgang mit ihnen seinen Zweck zu erreichen. Wie sehr macht gerade diese naive Einfalt die griechischen Autoren zu einem unvergleichlichen Bildungsmittel für unsere Jugend! Gibt es in der Literatur aller Völker der Erde einen Dichter, der als Jugendbildner den Altmeister Homer ersetzen könnte, den Unerreichten, der, eine Stimme aus frischer Völkerjugend, unserer Jugend durch eine natürliche Verwandtschaft so nahe steht? Das gilt aber mehr oder weniger von allen Heroen der griechischen Literatur. Es gibt ja keine Literaturgattung des modernen Europa, die nicht von den Griechen stammte, und kaum eine, in der sie nicht ein Höchstes, später nicht mehr Ueberbotenes aufgestellt hätten. Sie sind das künstlerisch geniale, das im Literarischen einzig wahrhaft schöpferische Volk auf Erden, und Sophokles, Aristophanes, Theokrit, Aesop und wie sie alle heißen, bezeichnen für uns heute noch den höchsten typischen Begriff ihrer Literaturgattung. Vollends aber haben die Griechen in der Kunst, namentlich in der Skulptur — begünstigt durch ihre physische Naturausstattung, ihre gymnastische Schulung und die naturgemäßen, stilvollen Formen ihres Lebens in Sitte und Tracht — das Vollendetste geschaffen, das den Spätergekommenen nur eine Aehrenlese übrig gelassen hat, Schöpfungen, an welche die Kunst der späteren Menschheit in ihren großen Perioden immer wieder angeknüpft, an denen sie sich nach den Verirrungen, in die sie gefallen, immer wieder zurecht gefunden und neu befruchtet hat. Das rege politische Leben der Griechen und der Geist der Oeffentlichkeit, der es durchweht, findet seine Abspiegelung in einer reifen Staatsberedsamkeit, wie sie die Welt vor ihnen nicht gesehen und nach ihnen erst in und seit der großen Revolution wieder erlebt hat, desgleichen eine politische Geschichtschreibung im großen Stil, geschrieben nicht von Stubengelehrten, sondern von Männern, die mitten im Strom der Geschichte selbst standen und zum Teil eine führende Rolle im öffentlichen Leben gespielt haben. Von den Griechen ist endlich auch alle Wissenschaft ausgegangen. Die Probleme der Philosophie sind nirgends „so durchsichtig und mit so jugendlichem Wagemut" behandelt worden, und ihre Koryphäen, Plato, der begeisterte Urheber alles wissenschaftlichen Idealismus, und Aristoteles, der nüchterne Erforscher der empirischen Welt, sind geistige Größen, die ein Jahrtausend lang alles menschliche Denken beherrscht haben und indirekt noch heute beherrschen. Schöner ist das reine Glück und der Geistesadel der wissenschaftlichen Forschung nie ausgesprochen worden als in den Euripideischen Versen:

O selig der Mann, der der Wissenschaft Gut
Und Erkenntnis erwarb,
Der andern zu Leid und Verdrusse nicht lebt,
Zu gewinnen nicht sucht mit des andern Verlust!

Der im Anschaun lebt des unendlichen All,
Der Gesetze bewußt urew'ger Natur,
Und versunken in sie der Versuchung entgeht,
Mit dem Arg sich der Welt zu beflecken!

Mit diesem echt wissenschaftlichen Geist sind die Griechen — ich erinnere an Hippokrates, Aristoteles, Pythagoras, Euklid, Heron, Aristarch — und wie viele andere erlauchte Namen könnte ich noch nennen — auch die Bahnbrecher der exakten Wissenschaften, die noch heute durch ihre griechischen Namen und ihre griechische Terminologie als altgriechisches Erbgut gestempelt sind. Burckhardt hat gesagt: „Alle Kenntnisnahme der Welt spinnt an dem Gewebe weiter, welches die Griechen begonnen haben. Wir sehen mit den Augen der Griechen und sprechen mit ihren Ausdrücken. Nun ist es aber die Pflicht der Gebildeten, das Bild von der Kontinuität der Weltentwicklung in sich so vollständig als möglich zu ergänzen. Das unterscheidet ihn als einen Bewußten von dem Barbaren als einem Unbewußten." Schlagender könnte nicht bezeichnet werden, warum das humanistische Gymnasium auf das Griechische als die unentbehrliche Grundlage aller wahren Bildung ein solches Gewicht legt. Drückt sich doch diese grundlegende Bedeutung des Griechischen für unsere Geisteskultur in der einfachen Tatsache aus, daß unsere Literatur in ihren höchsten Erscheinungen und Hervorbringungen vollständig auf dem griechischen Altertum ruht, daß gerade die machtvollsten und eigenartigsten Genien unseres Volkes von dem griechischen Altertum am tiefsten und entscheidensten beeinflußt sind. Man sagt nicht zu viel, wenn man behauptet, der Geist eines Lessing, eines Schiller, vollends eines Goethe ist ohne Vertrautheit mit den alten Griechen nicht zu fassen, und mit der Kenntnis des Griechischen müßte uns das volle Verständnis für unsere eigenen vaterländischen Großdichter verloren gehen.

Neben den Griechen behalten die Römer im Lehrplan des Gymnasiums ihr volles Recht. Die Römer haben in ihrer Literatur das erste Beispiel dafür gegeben, wie man am Studium der griechischen Vorbilder der eigenen Sprache und Literatur Klassizität erwirbt. Was aber bei einer Vergleichung mit den Griechen die Römer vor allem einzusetzen haben, ist die großzügige, markige Geschichte ihres Staates, diese stolzeste Geschichte, die sich auf Erden abgespielt hat, die auf allen Blättern staatsmännischen Geist atmet und eine unvergleichliche Schule des politischen Urteils ist; die praktische Genialität, mit der sie in Verbindung mit straffer Disziplin und heroischer Bürgertugend alle Völker des das Mittelmeer umgebenden Länderkreises in ihrem Weltstaat gesammelt haben, der auf Jahrhunderte die gebildete Menschheit bedeutete und selbst nachdem er unter den Streichen barbarischer Völker zusammengebrochen, mit seinen Erinnerungen und Traditionen die ganze Geschichte des Mittelalters, Politik, Kirche, Gelehrsamkeit bis tief in die neue Zeit hinein beherrscht hat; und endlich der juristische Scharfsinn, für den noch während der Republik der jahrhundertelang auf einem und demselben Boden in Rechtsformen geführte Ständekampf eine ausgezeichnete Schule bildete und der dann in dem die Völker nivellierenden weltbürgerlichen Reich der Cäsaren jene geradezu normativen Rechtsschöpfungen hervorgebracht hat, an denen wir immer noch zu lernen haben.

Und hier möge mir noch ein kurzes Wort gestattet sein über den erzieherischen Wert der alten Geschichte. Wir glauben unserer Jugend den Blick für das politische Leben der Gegenwart und deren Probleme zu schärfen, indem wir sie länger bei den Völkern des Altertums verweilen lassen. Das Leben der antiken Völker gewährt dem persönlichen Wirken einen breiteren Spielraum als die Gegenwart. Das entspricht dem Bedürfnis der Jugend, die an Persönlichkeiten sich erwärmen will. Wichtiger noch ist ein Zweites. Während unser eigenes Mittelalter für uns völlig abgetan ist und von demselben für die Gegenwart nichts zu lernen ist, springt, je tiefer wir selbst in die Unruhe eines von den Klassengegensätzen und ihrem Interessenkampf bewegten Lebens eingetreten sind, eine überraschende Ähnlichkeit unserer Bewegungen und Zustände mit denen der Griechen und Römer in ihren reiferen Zeiten hervor. Es gibt kaum ein die Neuzeit beschäftigendes Problem politischer, sozialer, volkswirtschaftlicher Art, das uns nicht auch schon im Altertum in irgend einer

Form begegnete. Diese Probleme treten aber bei der größeren Einfachheit der Zustände des Altertums in Formen auf, in denen sie für die Jugend unendlich faßlicher und belehrender sind, als sie in unseren verwickelteren Verhältnissen erscheinen. Der verständige Lehrer wird bei Schilderung solcher Bewegungen nicht versäumen, belehrende Seitenblicke und Fingerzeige einzustreuen; er genießt dabei des Vorteils, daß die Beispiele, an denen er lehrt, einer abgeschlossenen Geschichte angehören, daß über sie die Geschichte selbst bereits ihren Spruch gefällt hat, einen Spruch, der dem verworrenen Streit der Tagesmeinungen entrückt ist und den Betrachter einer eigenen Urteilsfällung überhebt.

Indem wir so die Jugend mit der Geschichte der Griechen und Römer näher bekannt machen, sind wir wahrhaftig nicht versucht, diese Völker in ungeschichtlicher Weise zu verhimmeln. Bezüglich der Römer sorgt schon Tacitus dafür, daß den Schülern das erschütternde Schauspiel der Degeneration des Römertums und des Niedergangs ihrer greisenhaft gewordenen Kultur nicht erspart bleibt. Und was die Griechen betrifft, so verbergen wir unsern Schülern nicht, daß die Aufgeschlossenheit ihrer Sinne, ihre geistige Unruhe, ihre temperamentvolle Lebendigkeit, ihre Schönheitsbegeisterung und unbändige Freiheitsliebe Gefahren in sich barg, denen das griechische Volkstum früh erlegen ist, daß gerade die Eigenschaften, denen sie ihre großen Erfolge in Kunst und Wissenschaft verdanken, aus diesem zum Lebensgenuß wie keines befähigten Volke das unglücklichste Volk gemacht haben, dessen politisches Dasein wie im Sturm vorübergerauscht ist, dessen ganze Geschichte ein unendlich trauriges, ja tragisches Schauspiel darbietet. Daß unsere Jugend die Völker des klassischen Altertums überschätzen werde, ist nicht zu fürchten. Aber sie wird sich durch die Einsicht in ihre Schwächen und Fehler nicht abhalten lassen, die geistigen Schätze sich anzueignen, die bei ihnen zu heben sind, und die sie in den Stand setzen, die Zeichen ihrer eigenen Zeit zu verstehen und das Wollen und Schaffen der Gegenwart aus dem richtigen Gesichtspunkt zu beurteilen.

Wir möchten die Gelegenheit nicht vorübergehen lassen, ohne noch auf eine das gleiche Thema in anderer aber gleich vortrefflicher Weise behandelnde Arbeit hinzuweisen: „Das humanistische Gymnasium im Wandel des Zeitgeistes und im Einklang mit den berechtigten Forderungen der Gegenwart. Eine geschichtliche Betrachtung", mit welcher Professor Dr. Edmund **Ulbricht** dem vorjährigen Programm des K. Gymnasiums zu Dresden-Neustadt einen Wert gegeben hat, der dieses Programm vor dem allgemeinen Programmlose, wenig oder gar nicht beachtet ins Archiv zu wandern, schützen sollte.

Bonn. O. Jäger.

Aus den Verhandlungen des preußischen Abgeordnetenhauses vom 2. März 1905.

Diese auf verschiedene Fragen des höheren Unterrichts bezüglichen Verhandlungen waren so interessant, daß es uns richtig erscheint, größere Teile derselben aus dem stenographischen Protokoll wörtlich abdrucken zu lassen.

Der Berichterstatter Dr. **v. Savigny** schloß seine einleitenden Bemerkungen mit den Worten, daß in der Budgetkommission auch auf die Frage der Reformschulen eingegangen und eine Statistik darüber verlangt, auch seitens der Königlichen Staatsregierung zugesagt worden sei.

Hierauf ergriff als erster der Abgeordnete für Görlitz, Telegraphendirektionsrat a. D. **v. Schenckendorff** (nationalliberal), das Wort:

M. H., im Vordergrunde des Interesses für die höheren Lehranstalten steht, wenn man von der materiellen Seite derselben, die in der Budgetkommission zur Geltung gebracht worden ist, absieht, zweifellos und mit zunehmendem Interesse die Frage der Reform-

schulen. Wir haben von dem Herrn Geh. Oberregierungsrat Dr. Matthias jetzt ein eingehendes statistisches Material hierüber erhalten und ebenso auch eine Art Denkschrift, welche über die Frage nähere Auskunft gibt. M. H., darauf werden im einzelnen einige meiner politischen Freunde unmittelbar nach mir antworten. Ich beschränke mich hier nur darauf, den generellen Standpunkt meiner Parteifreunde zu der Frage der Reformschulen mit einigen Worten zu kennzeichnen.

M. H., wir sind der Meinung, daß den Reformschulen in ihrer Entwicklung weiterhin gleiches Licht und gleicher Schatten zuteil werden muß wie allen übrigen höheren Lehranstalten [sehr richtig! links], damit die Versuche, wie man ja immer noch heute dies Vorgehen nennt, zu einem vollen, klaren Abschlusse kommen, der auch den weiteren Kreisen des Volkes bezw. auch dem Hohen Hause ein spruchreifes Urteil gestattet.

Wir erkennen vor allen Dingen, m. H., den großen sozialpolitischen Wert, den die Reformschulen haben, an. Dabei sind es ganz besonders drei Momente, die in den Vordergrund treten. Das ist einmal, daß die Entscheidung darüber, welchen Bildungsgang ein Kind auf den höheren Lehranstalten einzuschlagen habe, bis ins zwölfte Jahr hinausgeschoben werden kann und, soweit es sich um das Realgymnasium und das Gymnasium handelt, sogar bis zum 14. Jahre. Ja, m. H., das ist ein so eminenter Vorteil, der für das Lebensglück des einzelnen von entscheidender Wirkung insoweit ist, als er vor einer falschen, ihm ungeeigneten Bildungsbahn bewahrt und in die richtige hingeleitet wird. Heute fällt diese Entscheidung schon in das 9. Lebensjahr. Dann ist zweitens den Bewohnern kleinerer Städte, die meist nur eine einzige höhere Lehranstalt haben — und das ist die Mehrzahl der höheren Lehranstalten im Lande — Gelegenheit gegeben, ihre Kinder entsprechend länger im Hause zu behalten. Das ist erziehlich von großem Werte. M. H., den wesentlichsten Vorteil aber erkenne ich darin, daß mit den Reformschulen ein Übergang von der einen Anstalt zur anderen ermöglicht wird, daß hier gewisse Berührungspunkte geschaffen werden. Heute laufen Real- und Oberrealschule, das Realgymnasium und das Gymnasium parallel nebeneinander her, so daß, wenn ein Kind erst einmal eine dieser Bahnen betreten hat, es weiter gezwungen wird, auf dieser Bahn zu bleiben. M. H., in dem ganzen öffentlichen Leben herrscht aber heute das Prinzip der Anpassung in hervorragendem Maße. Je mehr ein Mensch es versteht, mit Umsicht und Energie sich seinen besonderen Lebensverhältnissen, besonders auch den beruflichen, anzupassen, um so mehr macht er sich auch die Bahn für seine ganze Lebensentwicklung frei. Nun sollte man der Schulverwaltung dankbar sein, wenn sie diesem Prinzip auch für den Bildungsgang des jungen Menschen schon Geltung verschafft. Das ist von hoher Bedeutung für die weitere Laufbahn, denn nur die recht eingeschlagene Bildungsrichtung ermöglicht auch die vollkommenste Anpassung an die Lebensverhältnisse.

Das sind nach unserer Auffassung also die drei wesentlichsten sozialpolitischen Gesichtspunkte, sodaß wir der weiteren Entwicklung der Reformschule den besten Fortgang wünschen. Natürlich kann aber eine politische Partei, die nicht pädagogisch fachgebildet ist, keine Stellung zu den rein pädagogischen Maßnahmen nehmen, die hier in Frage stehen. So muß sie die ganze Frage der Durchführungsform den pädagogischen Kreisen und der Regierung überlassen, und ebenso auch den einzelnen Mitgliedern der Partei, die ein fachwissenschaftliches Urteil über die einschlägigen pädagogischen Einzelfragen besitzen. Nach dieser Richtung besteht für Jeden also die vollkommenste Freiheit, während alle die große sozialpolitische Seite der Sache anerkennen.

Sodann besprach der Redner, der Vorkämpfer für Pflege der Volks- und Jugendspiele und des Handfertigkeitsunterrichts, die hygienische Reform der Jugenderziehung und sprach neben voller Schätzung dessen, was in dieser Richtung seit dem Erlaß des Ministers v. Goßler vom Jahr 1882 durch das preußische Kultusministerium geschehen, sein Bedauern darüber aus, daß das Tempo, in dem die für die körperliche Kräftigung unserer Jugend notwendigen Einrichtungen getroffen würden, an vielen Orten noch ein viel zu langsames sei.

Begründet wurde die Klage insbesondere durch den Hinweis auf den vielfach noch herrschenden Mangel an den für körperliche Uebungen erforderlichen Plätzen und Lokalen.

Der Ministerialdirektor Dr. **Althoff** sprach hierauf unter Beifall der Versammlung die warme Anerkennung der Behörde für die nicht nachlassenden Bemühungen v. Schenckendorffs aus, betonte, wie das, was in den letzten Jahrzehnten auf dem von ihm besonders gepflegten Gebiete geleistet sei, zum guten Teil seinen Anregungen und guten Ratschlägen verdankt werde, und versicherte, daß auch alle die Einzelheiten, die v. Schenckendorff heute vorgebracht, von dem Ministerium in sorgfältige Erwägung gezogen werden würden. Zu der anderen von dem Abgeordneten besprochenen Frage bemerkte er:

Was die Reformschulen anbetrifft, m. H., so wird auf das Nähere nachher mein verehrter Kollege Reinhardt, der ja nicht ganz unbeteiligt bei der Sache ist [Heiterkeit], eingehen. Ich möchte nur hier im allgemeinen bemerken, daß nach den bisherigen Erfahrungen sich die Reformschulen bewährt haben [Bravo! links] und daß vom Standpunkt der Unterrichtsverwaltung nichts entgegensteht, bei Gemeinden, in denen die örtlichen Verhältnisse dazu angetan sind — es darf da nichts oktroyiert werden; das würde der Sache nur schaden [sehr richtig!] — daß also unter dieser Voraussetzung keine Bedenken bestehen, den Wünschen, welche in dieser Beziehung bestehen, entgegenzukommen und auch in bezug auf die Reformschulen der Freiheit eine Gasse zu lassen [Bravo! links].

Der nächste Redner war der Abgeordnete für Remscheid, Prof. **Eickhoff**, Oberlehrer an dem dortigen Realgymnasium mit Realschule, das in Umwandlung zu einer Reformschule nach Frankfurter System begriffen ist (der freisinnigen Volkspartei angehörend). Nach einigen die Gehaltsverhältnisse der Oberlehrer betreffenden Bemerkungen fuhr er fort:

M. H., ich habe im vorigen Jahre die Erfolge der preußischen Schulreform mit freudiger Genugtuung begrüßt, und ich hege die zuversichtliche Hoffnung, daß die Reichseinheit auf dem Gebiete des Berechtigungswesens in absehbarer Zeit hergestellt sein wird. Ich bin überzeugt, daß die preußische Unterrichtsverwaltung auf der Bahn, die sie vor mehr als vier Jahren betreten hat, zum Ziele gelangen wird. Ich habe mich Ihnen dann weiter als einen Freund der Reformschulen vorgestellt. Nun, seit einiger Zeit sitzt an dem Ministertische der Mann, der zu den Begründern der Reformschule nach dem Frankfurter System gehört; ich darf die Bitte aussprechen, er möge dem Hohen Hause seine Erfahrungen mitteilen, die er in langen Jahren gemacht hat.

M. H., daß die Reformschulen in überaus erfreulicher Entwicklung sich befinden, steht fest, und Herr Ministerialdirektor Dr. Althoff hat es Ihnen noch soeben ausdrücklich bestätigt.

Ich möchte weiter die Frage wiederholen, die ich in der Budgetkommission bereits gestellt habe: welche Erfahrungen man mit den Ersatzkursen gemacht hat, die es den Schülern an den Gymnasien und Progymnasien gestatten, statt des griechischen Unterrichts neusprachlichen Unterricht, englischen oder französischen, und außerdem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht zu nehmen. Ich möchte also die Fragen stellen: an wieviel Anstalten sind diese Ersatzkurse eingerichtet? und wie verhält sich die Anzahl der Schüler in den betreffenden Klassen, die diesen Ersatzunterricht nehmen, zu der Anzahl derjenigen Schüler, die noch Griechisch lernen? M. H., eine solche Statistik erscheint mir überaus wichtig für die Beurteilung der Frage, ob und wie lange noch die rein gymnasiale Schulform in allen den kleineren und mittleren Städten lebensfähig bleiben wird, die nur eine höhere Lehranstalt besitzen.

M. H., daß die allgemeine Entwicklung des höheren Schulwesens sich den Realfächern zuneigt, zuneigen muß, das ist im Zeitalter einer hoch entwickelten Technik, im Zeitalter einer nicht minder hoch entwickelten Industrie völlig klar. Ich freue mich, jüngst auch aus Zentrumskreisen eine Stimme gehört zu haben, die diesen Standpunkt teilt. Ich habe hier vor mir die „Frankfurter zeitgemäßen Broschüren", die von der Zentrumspartei [Wider-

spruch im Zentrum] — aus Zentrumskreisen, Herr Abgeordneter Kirsch, herausgegeben werden, denn sie sind gegründet von Johannes Janssen, Paul Haffner und anderen. M. H., in diesen Broschüren finden Sie eine solche über die preußische Schulreform und die Stellungnahme für *Katholiken* von Prof. Dr. J. B. *Seidenberger*. Ich darf den Appell wiedergeben, den Herr Professor Seidenberger in seiner Broschüre an die Katholiken richtet. Er sagt — ich bitte die wenigen Zeilen verlesen zu dürfen —: „An die katholischen Eltern richten wir deshalb das dringende Ersuchen, Söhne, die Lust und Talent zum realistischen Studium in sich tragen, ja nicht von diesem abzuhalten; man blickt leider in kurzsichtiger Weise in manchen Kreisen noch etwas verächtlich auf den *Techniker* herab, will diesen nicht vollwertig nehmen; und doch darf sich dieser Stand in unserer heutigen Zeit mit Fug und Recht als gleichwertig neben jeden anderen akademischen Beruf stellen; ihm ist gerade auch ein großer Einfluß auf die Arbeiter vorbehalten. Haben wir tüchtige katholische Techniker mit klarem Kopf und warmem Herzen, so ist diesen ein ungemein großes Feld fruchtbringender Tätigkeit geöffnet, und sie können mildernd auf die sozialen Gegensätze einwirken; aber auch vom rein materiellen Standpunkt aus ist der Ruf berechtigt: *Mehr Katholiken in die realistischen Fächer!*“ Ich begrüße dies als einen erfreulichen Fortschritt. Diese Fragen sind ja auch durchaus keine politischen Fragen.

M. H., wie ich schon im vorigen Jahre mir auszuführen erlaubte: *was uns vor allem not tut, das ist Freiheit der Entwicklung für alle Schularten*, und nicht minder *Freiheit der Bewegung* für Lehrende und Lernende. Lassen Sie mich dazu noch ein paar Worte sagen. *Freiheit der Bewegung für die Lehrer!* Ich komme zu dieser Frage erneut aus Anlaß eines Falles, der sich jüngst in einer großen rheinischen Stadt zugetragen hat. M. H., ich verzichte darauf, ich habe kein Recht, diese Angelegenheit hier in extenso vorzutragen; nur soviel will ich Ihnen verraten: aus einer rein pädagogischen oder, wenn Sie wollen, didaktischen Frage hat sich in einem Lehrerkollegium ein Konflikt entwickelt, der zu einem wahren Rattenkönig von Widerwärtigkeiten geführt hat. Als mir diese Angelegenheit mitgeteilt wurde, da fielen mir unwillkürlich die goldenen Worte ein, die der Geschichtsschreiber des höheren Unterrichts, Herr Prof. Friedrich *Paulsen*, auf dem Oberlehrertage in Darmstadt im vorigen Jahre gesprochen hat. Paulsen sagte damals: „Die Wirksamkeit des Lehrers beruht durchaus auf der Persönlichkeit; das gilt hier mehr als in jenen Berufen.“ Paulsen hatte vorher unter anderem von dem juristischen Beruf gesprochen. „Der Lehrer zahlt mit dem, was er ist. Und darum darf ihm nicht einer Schablone zuliebe seine Eigenart verkürzt werden; selbst dann, wenn das Vorgeschriebene besser ist als das Eigene, wäre es kein Gewinn, es sei denn, daß es mit freier Überzeugung aufgenommen wird. Das Suchen und Finden darf ihm nicht abgeschnitten werden, ja nicht einmal das *Irren; eigene Irrtümer belehren den*, der überhaupt belehrbar ist, besser als fremde Weisheit, gar die Weisheit in der Form des Reglements.“ [Sehr richtig!]

M. H., das sind wahrhaft goldene Worte! *Auch Direktoren und Vertreter von Schulbehörden sind Menschen, denen nichts Menschliches fremd ist*; auch sie können irren und irren häufig genug. Deshalb sollten sie es vermeiden, anderen ihre eigene Meinung aufzudrängen; das ist, wie Paulsen treffend sagt, selbst dann verfehlt, wenn diese Meinung die richtigere ist. *Es irrt der Mensch, solange er strebt*, und derjenige, der ehrlich strebt, wird sich schließlich doch zur Wahrheit durchringen. Darum sage ich: Fort mit all dem vielen Verordnen und Reglementieren, denn es verdirbt dem Lehrer die Freude an der Schule, und wenn er sie einmal verloren hat, ist sie unwiederbringlich dahin. *Wehe den armen Kindern, die verärgerte und verbitterte Menschen zu Lehrern haben*, sie lernen früh hassen, und für sie ist das Wort in der Antigone umsonst gesprochen: *οὐ γὰρ συνέχθειν, ἀλλὰ συμφιλεῖν ἔφυν* — nicht mitzuhassen, mitzulieben bin ich da!

Die *Freude an der Schule* sollten wir vor allen Dingen unserer Jugend zu erhalten suchen, die die Zukunft unseres Volkes ist, und was darüber zu sagen ist, weit besser, als ich es in der kurzen Zeit sagen könnte, die mir hier zur Verfügung steht, das mögen

diejenigen von Ihnen, denen das Heil ihrer Kinder wahrhaft am Herzen liegt, in einer Neujahrsbetrachtung nachlesen, die jüngst in der „Monatsschrift für höhere Schulen" erschienen ist und bereits die Runde durch die ganze deutsche Presse gemacht hat. Ich bitte nur um die Erlaubnis, dem noch einiges hinzufügen zu dürfen.

M. H., es ist nicht zu leugnen, daß manches im höheren Unterricht besser geworden ist, als es früher war, und doch bleibt, wie gestern auch vom Ministertisch zugegeben wurde, vieles zu bessern übrig. Immer noch dringen Klagen an unser Ohr über die Überbürdung unserer Schüler, namentlich an den Orten, wo noch Nachmittagsunterricht erteilt wird. Ich glaube, die Ansichten über die Schädlichkeit des Nachmittagsunterrichts sind nunmehr einigermaßen geklärt, und ich möchte der Unterrichtsverwaltung anheimgeben, eine generelle Verfügung zur Empfehlung des Vormittagsunterrichts zu erlassen. M. H., ich sehe schon auf eine langjährige Praxis zurück, ich weiß sehr wohl, daß der Vormittagsunterricht nicht überall durchführbar ist, z. B. an manchen Orten nicht zur Winterszeit. Aber wissenschaftliche Stunden sollten, wenn es nur eben möglich ist, nur auf den Vormittag verlegt werden.

Der geehrte Herr Vorredner aus dem Hause hat schon das Kapitel von der Schulgesundheitspflege ausführlich erörtert, das ja ein recht langes ist.

Neuerdings dringen wiederum Klagen an unser Ohr über die erschreckende Zunahme der Kurzsichtigkeit unserer Jugend, und ich darf in diesem Zusammenhang an die Bestrebungen erinnern, die von dem Hauptmann a. D. v. Ziegler zur Stärkung der Sehkraft unserer Jugend verfolgt werden, die ja zugleich auch im Interesse unserer Wehrkraft liegt. Ausdehnung der Turnspiele, möglichste Erteilung des naturwissenschaftlichen und auch des erdkundlichen Unterrichts im Freien dürften weiter geeignet sein, die Gesundheit der Jugend zu fördern. Vor allem aber scheint mir der Lernstoff einer Vereinfachung bedürftig zu sein, worauf ich im vorigen Jahre bereits hingewiesen habe.

Ich möchte daher an die Unterrichtsverwaltung die Frage richten, ob sie nunmehr dem Gedanken näher treten will, den Schülern der Oberstufe eine gewisse Wahlfreiheit in den Unterrichtsstunden zuzugestehen, wie dies in England und Schweden bereits der Fall ist. Ich würde dies schon aus dem Gesichtspunkte freudig begrüßen, damit der Sprung von der Gebundenheit der Schule zur akademischen Freiheit nicht ein so großer bleibe, wie er jetzt ist, und wie er schon zu manchen betrübenden Erscheinungen geführt hat und immer wieder führt. Freilich von den sogenannten Studientagen, wie sie in meiner Jugendzeit üblich waren, halte ich nicht viel; sie arteten damals zumeist zu reinem Unfug aus. Man sollte es den Primanern bei eigener Verantwortung überlassen, wie sie sich in den Stunden beschäftigen wollen, für die ihnen Wahlfreiheit eingeräumt ist, und es ist dabei ganz gleichgültig, in welcher Weise sie sich beschäftigen, ob sie sich körperlichen oder geistigen Studien hingeben, wenn diese Studien nur dazu dienen, ihre individuelle Entwicklung überhaupt zu fördern. M. H., wenn in England auf der ganzen Schule, also nicht nur auf der Oberstufe, eine größere Freiheit herrscht als bei uns, so hat das meines Erachtens vor allem seinen Grund darin, daß in England die allgemeine Wehrpflicht nicht besteht und die Berechtigung zu einer kürzeren Dienstzeit nicht auf den Schulen erworben zu werden braucht. Das wird bei uns nicht eher anders werden, als bis der geistige standard of life unseres Volkes sich derartig gehoben hat, daß eine allgemeine Verkürzung der Militärdienstzeit für alle Söhne unseres Volkes eintreten und das Privilegium des Einjährigendienstes beseitigt werden kann. Indes, m. H., das ist heute noch Zukunftsmusik, und wir dürfen den Boden der Tatsachen nicht verlassen. Aber selbst vom Boden der Tatsachen aus läßt sich heute schon vieles bessern, wie ich mir anzudeuten erlaubte, zumal unsere Lehrpläne an vielen Stellen einer freieren Entwicklung Raum geben. Vor allem ist das System der Kompensation geringer Leistungen in dem einen Fache mit guten oder vorzüglichen Leistungen in anderen Fächern, das heute ja schon eingeführt ist, noch eines weiteren Ausbaues fähig. [Sehr richtig!] Und deshalb, m. H., schließe ich diese flüchtigen Betrachtungen mit der Bitte an die Königliche Staatsregierung, mit Vorschlägen auf diesem Gebiete recht bald an die Öffentlichkeit heranzutreten, mit Vorschlägen,

die die harmonische Ausbildung von Geist und Körper unserer vaterländischen Jugend gleichmäßig zu fördern geeignet sind. [Bravo!]

Es folgte die Aeußerung des Geh. Regierungsrats Dr. **Reinhardt** als Regierungskommissars:

M. H., unter den Anregungen, die der Herr Vorredner gegeben hat, beschränke ich mich auf die Beantwortung der Frage über die sogenannten Reformschulen. Es ist bereits ausgesprochen worden, daß in dieser Frage mit äußerster Vorsicht vorgegangen werden muß. Das gebietet sich schon durch die pädagogischen Rücksichten, und man hat mit Recht gesagt: was in einem Teile unseres Vaterlandes und in einer großen Stadt gelingt, muß deshalb noch nicht anderswo, in anderen Landesteilen und unter anderen Verhältnissen gelingen. [Sehr richtig!]

M. H., erlauben Sie mir zunächst, ein Mißverständnis aufzuklären: es ist ein Irrtum, zu glauben, daß das Reformschulwesen gleichbedeutend sei mit der sogenannten Einheitsschule [sehr richtig!], daß in diesem System eine Mischung der verschiedenen Schularten gegeben sei. Richtig ist es, daß in den unteren Klassen eine Ausgleichung der drei höheren Schulen stattfindet. Die Lehrpläne sind bis einschließlich der Quarta für sämtliche höheren Lehranstalten gleich, und für die Lateintreibenden bis einschließlich der Obertertia. In den oberen Klassen aber tritt eine starke Differenzierung ein, hier trennt sich das humanistische Gymnasium entschieden von dem Realgymnasium, und jenem sind dieselben Ziele gesetzt wie dem Gymnasium nach dem allgemeinen Lehrplane. Es besteht also kein Gegensatz zwischen den humanistischen und den Reformgymnasien, wie man bisweilen aussprechen hört.

M. H., die Kritik, welche neuerdings stärker gegen die Reformanstalten aufgetreten ist, sie richtet sich nicht gegen die Reformschulen überhaupt, sondern gegen die Ausbildung des humanistischen Gymnasiums nach der Seite des gemeinsamen Unterbaues hin. Dagegen die Reformschulen, die den Realgymnasien entsprechen, finden allgemeine Anerkennung, auch von solchen, die sich gegen das humanistische Reformgymnasium ausgesprochen haben. Nun sind unter den 53 Reformanstalten in Preußen, die bis zum 1. April des Jahres 1904 errichtet worden sind, 38 realgymnasial und nur 15 gymnasial. Der größere Teil der sogenannten Reformschulen steht außerhalb des Streites.

M. H., die Kritik des sogenannten Reformgymnasiums ist wesentlich theoretischer Natur und sie geht von solchen aus, die nicht in der Praxis dieser Schulen gestanden, sondern die sie, wenn überhaupt, so doch nur durch einen vorübergehenden Besuch kennen gelernt haben. Keiner der Männer, die in der Arbeit selbst, in der Praxis des Unterrichts dieser Schulen, gestanden haben, teilt meines Wissens die Bedenken, die dagegen geäußert werden. Was die Ergebnisse selbst betrifft, so erlauben Sie mir einige tatsächliche Angaben zu machen.

Es sind bereits 3 von diesen 15 humanistischen Gymnasien in die Reifeprüfung eingetreten, und eine von ihnen, das Goethe-Gymnasium in Frankfurt a. M., hat bis zum 1. April 1904 bereits viermal die Reifeprüfung abgehalten. Von 123 Oberprimanern dieser Anstalt haben nur 4 das Ziel nicht sofort erreicht, und von diesen haben 3 an einem späteren Termin die Prüfung abgelegt, sodaß also tatsächlich an dieser einen Anstalt von 123 nach dem neuen Unterrichtsgang vorbereiteten Oberprimanern 122 die Reifeprüfung bestanden haben, und diese Prüfung ist genau nach denselben Grundsätzen abgehalten worden, wie an allen anderen humanistischen Schulen. [Hört, hört!] Ostern 1904 sind die Reifeprüfungen zweier weiterer Anstalten hinzugetreten: der Leibnizschule in Hannover und der Schule zum Heiligen Geist in Breslau. Die Oberprimaner der humanistischen Abteilung dieser Schulen haben sämtlich die Prüfung bestanden. Soweit also das Ergebnis in Betracht kommt, sprechen die Erfahrungen durchaus nicht gegen den Versuch.

Man wird nun mit Recht einwenden: die Examenleistung kann nicht als vollgültiger Beweis betrachtet werden, es kommt darauf an, wie der Geist einer Schule ist, ob er dem entspricht, was man von einer humanistischen Anstalt erwarten soll, ob Sinn und Geist für das Altertum, für die griechischen und römischen Schriftsteller geweckt wird, ohne daß dabei die anderen Fächer zu kurz kommen. Theoretische Erörterungen über die Ausgestaltung des

Lehrplans lasse ich hier beiseite; es ist wirklich nicht von solcher Wichtigkeit, ob hier und da dies oder jenes Fach eine Stunde mehr oder weniger hat, sondern ob lebhaftes Interesse für die Gegenstände des Unterrichts geweckt wird. Man kann hier mit einem französischen Sprichwort sagen: Tous les genres sont bons, hors le genre ennuyeux. Was nun den Lerneifer der Schüler in den humanistischen Reformgymnasien betrifft, so glaube ich aussprechen zu dürfen, daß er sich höchst erfreulich zeigt, daß bei dem späteren Anfang des Lateinischen und Griechischen das Interesse für diese Sprachen durchaus nicht gelähmt erscheint, sondern lebhaft angeregt wird, daß insbesondere das Verständnis der lateinischen und griechischen Schriftsteller zu einer Höhe geführt wird, die in keiner Weise hinter der der anderen humanistischen Anstalten zurücksteht.

M. H., es ist vielfach die Ansicht verbreitet, als ob der ganze Gedanke des gemeinsamen Unterbaues, der Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Französischen, eine moderne Idee sei, die erst in unserer Zeit aufgekommen sei, und die früher die Menschen nicht beunruhigt habe. Sie erlauben, daß ich auf diesen Punkt etwas näher eingehe. Tatsächlich ist die Diskussion über diese Frage bereits 250 Jahre alt. [Hört, hört!] Es ist schon vielfach hervorgehoben worden, daß Amos Comenius der erste gewesen ist, der ein solches System in seiner großen Unterrichtslehre dargestellt hat, die im Jahre 1657 erschienen ist. Er spricht hier den Grundsatz aus, daß die Knaben möglichst lange gemeinsam geführt werden müssen, und daß erst später eine Trennung eintreten solle. Deshalb schlägt er vor, das eigentliche Gymnasium erst nach dem 12. bezw. 13. Lebensjahre zu beginnen und ihm einen sechsjährigen Kursus zu geben und das Griechische 2 Jahre nach dem Lateinischen zu beginnen. Auch er äußert bereits an einer Stelle, daß, wenn neuere Sprachen gelehrt werden sollen, dies schicklich vor dem 12. Jahre geschehen möge.

Nun, das ist eine weit zurückliegende Zeit. Aber auch ein anderer, der Vater des neueren Humanismus, Herder, hat diese Frage eingehend behandelt und hat dargelegt, daß es richtiger sei, mit dem Französischen früher zu beginnen als mit dem Lateinischen und das Lateinische weiter hinauszuschieben. Er gibt in einer Schrift, die im Jahre 1768 erschienen ist, seinem Reisejournal, eine ausführliche Darstellung eines solchen Lehrganges. Er ist im wesentlichen derselbe, der heutzutage in den Schulen mit dem gemeinsamen Unterbau eingehalten wird, sowohl was das Französische als auch was das Lateinische betrifft. Er hat später, im Jahre 1784, noch einmal einen solchen Plan vorgelegt, als er Generalsuperintendent des Herzogtums Sachsen-Weimar war.

Ferner hat ein bedeutender Berliner Schulmann, ein Oberkonsistorialrat und Oberschulrat und zugleich Direktor des Friedrich-Werderschen Gymnasiums, im Jahre 1791 in einem Programm dieser Anstalt denselben Gedanken dargelegt, daß der Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts besser mit dem Französischen geschehe als mit dem Lateinischen.

Noch einen anderen hervorragenden Pädagogen und Philosophen führe ich als einen Vater des Reformschulgedankens an, es ist Schleiermacher, der in seinen pädagogischen Vorlesungen vom Jahre 1826 ein System dargelegt hat, das fast genau dem entspricht, was in den Schulen mit gemeinsamem Unterbau in die Erscheinung getreten ist: er möchte am liebsten zwischen die Volksschulen und die Gelehrtenschulen eine Bürgerschule einsetzen, in welcher nicht Lateinisch, sondern eine moderne fremde Sprache gelehrt wird. An einer späteren Stelle dieser Vorlesungen kommt er darauf zurück und erklärt: es möchte vielleicht Schwierigkeiten haben, eine solche Einrichtung einzuführen; dann aber, wenn die Realschule parallel dem Gymnasium sich entwickele, müsse in den unteren Klassen ein leichterer Übergang von der einen Schulart zur anderen ermöglicht werden. Das würde also durchaus dem entsprechen, was die Schulen mit gemeinsamem Unterbau darstellen.

Ferner hat der Philologe Köchly Ende der vierziger Jahre dieses System vertreten, und wiederum ist es im Jahre 1873 auf der Berliner Schulkonferenz von dem Realschuldirektor Ostendorf verteidigt worden; damals hat Wiese für die Realgymnasien seine Zustimmung zu einem solchen Versuche ausgesprochen, und Bonitz hat befürwortet, daß auch ein solcher Versuch auf das Gymnasium ausgedehnt werde. Wenn also die preußische Unterrichtsverwaltung im Jahre 1892 einen solchen Versuch begonnen hat, und wenn sie jetzt in

durchaus vorsichtiger Weise da, wo die Bedürfnisse es erfordern, und wo die Voraussetzungen zutreffen, der Ausdehnung dieses Systems nicht entgegentritt, so hat sie sich gewiß keiner Übereilung schuldig gemacht.

Wer gegen das Reformschulsystem und gegen das Reformgymnasium theoretisch polemisiert, sollte sich bewußt sein, daß er gegen jene Männer, gegen Herder und Schleiermacher, polemisiert.

Die Vorteile des Systems sind vielleicht in großen Städten nicht so fühlbar. In den großen Städten hat man eine Auswahl zwischen den verschiedenen Schularten; die Eltern können sich hier nach der Beanlagung ihrer Söhne für die eine oder die andere entscheiden, je nachdem sie sie mehr für geeignet halten, eine realistische oder eine humanistische Bildung zu erhalten. Anders aber liegt die Sache in den kleinen Orten. Hier ist die Wahl, die theoretisch freigestellt ist, praktisch nicht vorhanden, sondern die Eltern sind gezwungen, die Schule zu wählen, die an diesem Ort zufällig oder durch geschichtliche Entwicklung begründet besteht. [Sehr richtig!] Man wird gewiß dort, wo alte Gymnasien vorhanden sind, nicht an ihnen rütteln. Wenn nun aber emporstrebende kleinere Städte sich entschließen, das neue Schulsystem einzuführen, um den Eltern die Möglichkeit zu bieten, ihre Söhne entweder auf einer lateinlosen Schule ausbilden zu lassen oder ihnen die Möglichkeit zu geben, das Lateinische, vielleicht auch das Griechische in geordneter Weise zu lernen, so daß der Übergang zu einem humanistischen Gymnasium möglich ist, so wird man ihnen das gewiß nicht verwehren wollen, sondern der Entwicklung Licht und Luft freigeben. Und mehr ist es nicht, was bisher geschehen ist. Wenn Anträge kommen, werden sie geprüft und nach der Bedürfnisfrage entschieden. Allerdings ist dann eine Voraussetzung, daß in jeder Provinz wenigstens eine Vollanstalt gymnasialer und realgymnasialer Art besteht, damit Schüler, die aus diesen sechsklassigen Anstalten kommen, die Möglichkeit haben, in derselben Provinz die drei oberen Klassen noch durchzumachen.

M. H., das ist es, was ich hier auszusprechen habe. Ich habe mich ausdrücklich möglichst auf die tatsächlichen Dinge beschränkt und es vermieden, auf theoretische Erörterungen über den Vorzug der einen oder der anderen Erziehungsweise hier einzugehen. [Bravo!]

Der Wirkl. Geh. Oberregierungsrat Dr. **Köpke** äußerte sich als Regierungskommissar über die vom Abg. Eickhoff angeregte Frage des Ersatzunterrichts auf den Gymnasien:

Nachdem der Herr Abgeordnete Eickhoff in der Sitzung der Budgetkommission seinen hierauf bezüglichen Wunsch ausgesprochen hatte, ist sogleich an die Provinzialschulkollegien geschrieben worden, daß uns das Material über diese Frage, wie es jetzt liegt, sofort mitgeteilt werde. Gestern waren bereits einige Berichte da, aber noch lange nicht alle. Es wird also noch Zeit gewährt werden müssen, damit etwa für die dritte Lesung, wenn das nötig sein sollte, oder für persönliche Mitteilung an den Herrn Abgeordneten Eickhoff die Zusammenstellungen angefertigt werden.

Der Abgeordnete für Trier, Geh. Justizrat **Roeren** (Zentrum), stimmte dem Wunsche Eickhoffs nach Besserstellung der Oberlehrer in Bezug auf ihre Anstellungsverhältnisse bei und fuhr dann fort:

Des Herrn Kollegen Ausführungen aber über die Schulsysteme kann ich nicht in allem beitreten. Zwar geht der Zug unserer Zeit dahin, die realistische Bildung mit der humanistischen gleich zu bewerten, und er wird es mit sich bringen, daß sich auch hier die Wünsche des Vorredners erfüllen. Persönlich aber kann ich von meiner stets gehegten Ansicht nicht abkommen, daß die humanistische Bildung viel mehr als die realistische geeignet ist, dem jungen Mann die Geistesbildung zu gewähren, die zu einem selbständigen Durchdringen und Durcharbeiten der Materien in den gelehrten Fächern, namentlich in der Jurisprudenz, nötig ist. Aber diese persönlichen Anschauungen werden die Entwicklung der Dinge nicht hemmen. Es wird dahin kommen, daß die realistische Ausbildung für alle Studien mit der humanistischen gleich bewertet wird. Ich würde das für einen verhängnisvollen Fehler halten, aber der Kollege Eickhoff wird damit zufrieden sein.

In bezug auf die Reformgymnasien kann ich den Ausführungen des Herrn Regierungskommissars beitreten, daß man hier mit großer Vorsicht vorgehen, erst Erfahrungen sammeln und Übereilungen vermeiden soll, die nur Schaden bringen können, der so leicht nicht wieder gut zu machen ist.

Die weiteren Ausführungen des Redners betrafen konfessionelle Schulfragen, desgleichen die hierauf folgende Rede des Herrn **Kultusministers**. Die des Abgeordneten für Nordhausen, Syndikus Dr. **Wiemer**, beschäftigte sich mit der von ihm gestellten Forderung, daß die Stenographie, deren Kenntnis ebenfalls durchaus zu den Erfordernissen des modernen Lebens gehöre, endlich in den Lehrplan der preußischen höheren Lehranstalten eingeführt werden möchte und daß man sich von diesem Schritt nicht dadurch abhalten lassen solle, daß eine Wahl zwischen verschiedenen Systemen zu treffen sei.

Der Abgeordnete für Flatow, Wirkl. Geh. Oberregierungsrat **Gamp** (freikonservativ), äußerte sich nach Anderem über Doppelanstalten mit gemeinsamem Unterbau und über Fragen der Schülerdisziplin.

Auf die Reformschulen möchte ich nicht näher eingehen. Die Ausführungen des Herrn Regierungskommissars waren sehr dankenswert. Ich möchte nur eine Bemerkung mir daran zu knüpfen erlauben. Es machte auf mich den Eindruck, als ob der Herr Regierungskommissar der Ansicht ist, daß die Entwicklung der Reformschulen bezw. der humanistischen Schulen, wie sie sich in den einzelnen Staatsgebieten im Osten und im Westen gestaltet hat, auf natürliche und berechtigte Ursachen zurückzuführen ist. Dieser Ansicht bin ich durchaus nicht. Wir haben im Osten eigentlich bis zur letzten Zeit überhaupt kaum realistische Bildungsstätten gehabt, und wir stehen im Osten in dieser Beziehung durchaus anderen Gebieten nach, ohne daß Gründe vorliegen, die das Zurückbleiben der realistischen Gymnasien und sonstigen Schulen im Osten rechtfertigen. Der Herr Regierungskommissar hatte ganz recht, als er sagte: die Wahlfreiheit steht dort, wo nicht die verschiedenen Bildungsanstalten zur Verfügung stehen, eigentlich nur auf dem Papier. Durchaus richtig! Denn derjenige, der in Ostpreußen oder Pommern wohnt, ist auf ein bestimmtes Gymnasium angewiesen; er kann ein anderes kaum benutzen. Bei dieser Sachlage sollte die Staatsregierung doch etwas initiativ vorgehen in bezug auf die Umwandlung von humanistischen Gymnasien in Reformgymnasien in den östlichen Provinzen. In Ostpreußen sind bis jetzt nur zwei, in Pommern nur eine Realanstalt, in Posen meines Wissens auch nur zwei oder eine, während im Westen die Zahl eine erheblich größere ist. Man sollte also etwas energischer vorgehen und namentlich solche Anstalten errichten, die einen gemeinsamen Unterbau haben, und diesen gemeinsamen Unterbau so lange wie möglich aufrecht erhalten.

Ich will mich in die Details nicht einmischen; aber darüber kann kein Zweifel sein, daß derartige Schulen die günstigsten Ergebnisse haben müssen. Denn, wenn die Bevölkerung eines gewissen Gebietes auf ein humanistisches Gymnasium angewiesen ist, so werden auf diesem humanistischen Gymnasium alle diejenigen Schüler zurückbleiben bezw. minderwertiges leisten, die individuell mehr für realistische Fächer angelegt sind, während in denjenigen Gebieten, in denen ein realistisches Gymnasium ist, diejenigen zurückbleiben, die mehr für Sprachen u. s. w. talentiert sind.

Ich glaube also, es entspricht dem Gesamtbedürfnis, wenn man dahin wirkte, Bildungsstätten für unsere höhere Jugend zu erreichen [errichten?], die beiden Bedürfnissen gerecht werden und die einen möglichst lange andauernden gemeinsamen Unterbau haben. So sehr ich dem Grundsatz, den der Herr Ministerialdirektor Althoff aussprach: der Freiheit eine Gasse! — huldige und so sehr ich wünsche, daß dieser Grundsatz auf allen Gebieten des Kultusressorts stets beachtet werden möchte, so möchte ich doch glauben, daß alle Veranlassung vorliegt, diesen wichtigen Gesichtspunkt einmal den Gemeinden vor Augen zu führen. Ich bin überzeugt, daß dann doch manche einsichtsvolle Gemeinden sich dazu entschließen werden, namentlich wenn eine genügende finanzielle Unterstützung des Staates in Aussicht gestellt wird, zur Umwandlung ihrer Bildungsstätten in der von mir dargelegten Weise überzugehen.

Endlich, m. H., möchte ich noch einen Punkt zur Sprache bringen, der meines Wissens hier noch nicht erörtert ist, nämlich den, ob bei unseren höheren Lehranstalten, also bei den Gymnasien, nicht die jungen Leute in zu enge Fesseln geschlagen werden. Bei der Erörterung der Vorgänge in Hannover ist ja meines Wissens auch von der Unterrichtsverwaltung darauf hingewiesen, daß die jungen Leute doch zuweilen nicht die nötige Charakterbildung und Charakterfestigkeit hätten, und daß sie deshalb häufiger zu Ausschreitungen neigten. Ich erkenne das als richtig an, führe es aber zum Teil darauf zurück, daß die jungen Leute auf unsern Gymnasien zu sehr gefesselt und zu sehr als Kinder behandelt werden. Ich halte es nicht für ein Vergehen gegen die Schuldisziplin, wenn junge Leute, die 17 oder 18 Jahre alt sind, selbst auf der Straße rauchen, oder wenn sie in einem einwandfreien Restaurant in angemessenen Grenzen Bier trinken. Es herrscht aber auf vielen Schulen eine so enge, ja — ich darf wohl sagen — geradezu schulmeisterliche Animosität gegen derartige Vorkommnisse, daß dadurch meines Erachtens die Entwicklung unserer Jugend zu Menschen fürs praktische Leben sehr beeinträchtigt wird.

M. H., ich halte es auch nicht für angemessen, daß Relegierungen wegen solcher Verfehlungen verhängt werden. Ich gebe ja zu, daß die weitaus meisten Direktoren sehr human und vorsichtig sind; aber es kommt auch häufig vor, daß junge Herren als Direktoren an Anstalten kommen, die den Drang in sich fühlen, reformatorisch vorzugehen. Ich bin der Ansicht, daß die Relegierung von einem Gymnasium oder einer höheren Schule nur ausgesprochen werden dürfte, wenn es sich um eine direkt entehrende Handlung handelt. Die Erteilung des consilium abeundi oder die Relegierung — es gibt verschiedene Stufen: das eine Mal wird der Schüler dauernd ausgeschlossen; das andere Mal kann der Schüler nur nach einer bestimmten Frist auf einer anderen Schule wieder angenommen werden — trifft weniger die jungen Leute als die Eltern. Darüber kann doch kein Zweifel sein, daß in vielen Fällen durch die Relegierung geradezu der ganze Lebensgang des jungen Menschen unterbrochen wird, und daß durch derartige Relegierungen die Eltern auf das empfindlichste geschädigt werden. [Sehr richtig!] Ich glaube nicht, daß statistisches Material darüber vorliegt, in welchem Umfange Relegierungen stattgefunden haben; aber ich komme vielleicht ein andermal auf die Sache zurück, und ich möchte die Unterrichtsverwaltung bitten, sich das Material freundlichst beschaffen zu wollen.

Was die Verbindungen anlangt, so beurteile ich die Sache doch etwas milder, als manche Herren Schuldirektoren es tun. Wenn man den jungen Leuten auf den Gymnasien das Recht einräumt, in anständigen Lokalen zu verkehren, so würde damit der Hauptgrund für heimliche Verbindungen beseitigt werden. Diese werden gerade dadurch hervorgerufen, daß man die jungen Leute zu engherzig und zu rigoros auf dem Gymnasium behandelt. Ich würde es für zweckmäßig halten, wenn man den jungen Leuten nicht bloß bestimmte Lokale einräumen würde, sondern wenn die Lehrer es auch als ihre Aufgabe betrachteten, mit den jungen Leuten mal zusammenzukommen; sie würden dann das ganze Leben und Wirken der Schüler besser kennen lernen, als es jetzt der Fall ist. Ich sprach vor kurzer Zeit mit einem Gymnasialdirektor über diese Frage. Derselbe teilte mein Urteil über die Verbindungen nicht; als ich ihn aber fragte: Sind Sie nicht vielleicht auch Mitglied einer Verbindung gewesen, erwiderte er mir: „Jawohl, aber sagen Sie es nicht weiter." [Heiterkeit.] Ich kann von mir auch mitteilen, daß ich einer Verbindung auf dem Gymnasium angehört habe. [Heiterkeit.] Geschadet hat es mir gar nichts. Wer weiß, ob nicht auch viele Herren von der Regierung, vielleicht sogar der Herr Kultusminister selbst, in Prima einer Verbindung angehört hat. [Heiterkeit.] — Er stellt das in Abrede; aber ich glaube nicht, daß seine hervorragende Befähigung darunter gelitten haben würde, wenn er einer Verbindung angehört hätte. Jedenfalls sind in kleineren Städten — in größeren liegt es anders; darauf will ich nicht eingehen — die Lehrer vielfach selbst daran schuld, wenn unerlaubte Verbindungen entstehen und derartige Ausschreitungen vorkommen. [Sehr richtig!] Gerade dadurch, daß man den berechtigten Neigungen der Jugend nicht in angemessenem Umfange Rechnung trägt, werden die Ausschreitungen hervorgerufen und begünstigt. Es kommt auch nicht selten vor, daß das Ehrgefühl der jungen Leute durch die Relegierungen

in einem Maße verletzt wird — ich glaube, das Stück Traumulus führt uns ein Bild aus der Wirklichkeit vor —, daß sie zum Revolver greifen, oder daß wenigstens ihre ganze Karriere vernichtet wird, daß sie die Lust zum Weiterarbeiten verlieren.

M. H., es handelt sich um eine sehr wichtige Frage, um deren Prüfung ich den Herrn Minister dringend bitten möchte. Da diese Frage hier noch nicht behandelt ist, so weiß ich nicht, ob und in welchem Maße dem Kultusressort Material zu ihrer Beantwortung vorliegt; ich behalte mir aber vor, im nächsten Jahre eingehender darauf zurückzukommen [Zuruf rechts: noch eingehender?], wenn ich nicht inzwischen erfahren haben sollte, daß das Kultusministerium die Initiative in dieser Frage zu ergreifen geneigt ist. [Bravo! bei den Freikonservativen.]

Auf die letzte Anregung erwiderte der **Kultusminister** und fügte dann Bemerkungen über Organisation und Betrieb des höheren Unterrichts hinzu.

Was die allgemeinen Betrachtungen anbetrifft, welche die Herren Vorredner in reicher Zahl angestellt haben, so möchte ich mich zunächst gegen die Annahme wenden, die der Herr Abgeordnete Gamp am Schlusse seiner Ausführungen zum Ausdruck gebracht hat, als ob die Schülerverbindungen auf den Gymnasien als ein einigermaßen nützliches Institut angesehen werden könnten [Widerspruch des Abgeordneten Gamp], — ja, meine Herren, ich habe es so verstanden [wiederholter Widerspruch des Abgeordneten Gamp]; ich habe den Eindruck gehabt; vielleicht haben viele von den anderen Herren denselben Eindruck gewonnen [Zustimmung], — so muß ich mich gegen diese Annahme mit aller Entschiedenheit wenden. Ich habe — selbstverständlich die Anwesenden und insbesondere auch den Herrn Abgeordneten Gamp ausgenommen — mit den Schülerverbindungen nur üble Erfahrungen gemacht; ich habe sie meinerzeit mit aller Entschiedenheit bekämpft als Vorsitzender des westfälischen Provinzialschulkollegiums und tue das in der Zentralinstanz mit demselben Nachdruck. [Sehr richtig!] Es machen sich namentlich bei den Schülern — derartige Verbindungen sind selbstverständlich heimlich; es besteht ja in der Beziehung ein striktes Verbot — erhebliche Übelstände geltend, nicht bloß, daß studentische Allüren angenommen werden, sondern auch vom pädagogischen Standpunkt aus. Schon der Zustand der Heimlichkeit wirkt sehr nachteilig, sodaß ich nur auf das dringendste raten kann, lieber nicht im Lande die Annahme zu erwecken, als ob es sich da um eine, wenn auch vielleicht nicht nützliche, so doch einwandfreie Erscheinung handle. [Sehr richtig! im Zentrum.] Wer in der Praxis der Unterrichtsverwaltung gestanden hat, wird mir bestätigen, daß, mit sehr wenigen Ausnahmefällen, die Leiter und Mitglieder derartiger Verbindungen nicht gerade Musterschüler sind [sehr richtig! im Zentrum] und sich auch im Laufe der Zeit in bezug auf ihren Charakter nicht gerade besonders günstig entwickeln.

Anlangend die pädagogische Seite, so kommt noch in Betracht, daß, wenn man dem Verbindungswesen gegenüber ein oder zwei Augen zudrücken wollte, ganz unleidliche Übelstände im Osten der Monarchie entstehen würden. Die Beispiele, die unter der Parole: unsere Jugend muß radikal sein und politisch tätig sein, auf den Gymnasien mit polnischen Schülern gegeben worden sind, haben so traurige Erscheinungen gezeitigt, daß mir selbst von polnischer Seite zugegeben worden ist: es war notwendig, da einmal fest einzugreifen.

Wenn weiter im Laufe der heutigen Debatte gewünscht ist, der Natur des Unterrichts der höheren Klassen der Gymnasien eine noch mehr akademische Gestaltung zu geben, wenn namentlich eine Beschränkung der obligatorischen und eine Erweiterung der fakultativen Fächer in Anregung gebracht ist, so handelt es sich hier um eine Frage, die kürzlich erst von einem hervorragenden Sachverständigen, dem Ihnen wohl bekannten Herrn Professor Paulsen in der Monatsschrift für höhere Schulen eingehend behandelt ist. [Sehr richtig!] Ich trage mich schon längst mit diesem Gedanken, weil ich der Ansicht bin, daß jetzt der Übergang von der Schule zur Universität zu unvermittelt ist. [Lebhaftes sehr richtig]. Auf eine Verbesserung in dieser Beziehung wird ernstlich und mit aller Entschiedenheit Bedacht zu nehmen sein. Es handelt sich dabei um eine der wichtigsten Fragen der Unterrichtsverwaltung, die mir ganz besonders am Herzen liegt.

Was ferner den Wunsch und die Möglichkeit einer freieren Bewegung im Unterrichtsbetriebe anlangt, so bin ich durchaus der Ansicht, daß seitens der Lehrerkollegien noch lange nicht genug von der ihnen zustehenden Bewegungsfreiheit Gebrauch gemacht wird. Manche von den Lehrerkollegien fühlen sich ohne Not eingeschränkt; denn die Lehrpläne wollen nur als grundlegender Anhalt, nicht aber als strikte Vorschriften aufgefaßt sein. Auf die Erfassung des Geistes kommt es an, nicht auf die mechanische Beachtung des Buchstabens. [Sehr gut!]

Es schlossen sich Äußerungen des Abgeordneten für Hamm, Gymnasialprofessors Dr. **Berndt** (nationalliberal) an, nach solchen über Standesangelegenheiten der akademisch gebildeten Lehrer und über Entlastung der Direktoren folgende:

Die Erwähnung Westfalens führt mich auf einen Antrag, der dem Hohen Hause vorliegt, nämlich den Antrag, die Vorschulen an den höheren Lehranstalten aufzuheben. Wir sind in Westfalen so glücklich, überhaupt keine Vorschulen an den höheren Lehranstalten zu haben [Abgeordneter Münsterberg: hört, hört!]; und ebenso ist dies in den Hohenzollernschen Landen der Fall. Es geht auch so, das haben wir dort erfahren, und die Regierung hat auch nicht die Absicht, das Vorschulwesen dort wieder aufkommen zu lassen [Abgeordneter Münsterberg: sehr gut!]; denn Anträge, die zur Errichtung von Privatvorschulen gestellt wurden, sind ablehnend beschieden worden. Es besteht aber keine Gleichmäßigkeit im Staate, und es ist nun abzuwarten, mit welchen Aussichten dieser Antrag an das Hohe Haus tritt. Ich wollte nur diese tatsächlichen Bemerkungen dazu machen.

Ich komme auf die Ausbildung der Kandidaten und Lehrer in den neueren Sprachen. Dieser Punkt ist fortgesetzt Gegenstand einer besonderen Fürsorge der Königlichen Staatsregierung gewesen. Zu Reisestipendien für Lehrer der neueren Sprachen bis zum Höchstbetrage von 1500 Mk. für den einzelnen sind unverändert im Etat 28,800 Mk. aufgeführt. Ich möchte hier den Wunsch aussprechen, daß dieser Posten künftig erhöht werden möchte nach Maßgabe des steigenden Bedürfnisses. [Abgeordneter Münsterberg: Sehr gut!] Neu ist in den Etat eingestellt eine Position zum Zwecke eines Austausches zwischen Kandidaten und Lehrern aus England und Frankreich mit deutschen Kandidaten. Damit ist in sehr dankenswerter Weise ein Versuch gemacht worden. Für Kandidaten und junge Lehrer aus Frankreich und England sind 19,500 Mk. ausgeworfen, und umgekehrt für deutsche Kandidaten, die ins Ausland gehen wollen, sind 10 × 300 Mk., in Summa 3000 Mk. als Unterstützung in Vorschlag gebracht. Diese Einrichtung ist freudig zu begrüßen, und zwar nicht so sehr im Interesse der Schüler, die etwa diesen Konversationsunterricht genießen werden, als vielmehr im Interesse der Kandidaten und jungen Lehrer, die dabei Gelegenheit haben werden, die Sprache des fremden Landes sich noch besser und fester anzueignen und sich in dieselbe einzugewöhnen.

So erfreulich nun diese Einrichtungen sind, so sehr man anerkennen muß, daß die preußische Unterrichtsverwaltung seit langer Zeit den neusprachlichen Unterricht fördert, ebenso wie auch den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, und so erfreulich es ist, daß innerhalb des Gymnasiums eine schöne Harmonie zwischen diesen und den übrigen Fächern hergestellt worden ist, so sehr muß man es doch beklagen, daß diese Vorteile einer Art der Anstalten nicht in vollem Maße zugute kommen können: das ist das Reformgymnasium.

Indem ich mich diesem Gegenstande zuwende, weise ich hinsichtlich der Stellung meiner Fraktion auf das zurück, was mein verehrter Kollege Herr v. Schenckendorff bereits gesagt hat. Die Stellung innerhalb der Fraktion zu dieser Frage ist eine freie, und ich glaube, es wird wohl in allen Fraktionen in derselben Weise gehalten. Ich kann aber bei dieser Gelegenheit doch zu meiner Freude konstatieren, daß ich in mehreren Punkten mit meinem Freunde v. Schenckendorff übereinstimme, namentlich in dem Punkte, daß die Gleichberechtigung der verschiedenen Anstalten, wie sie im Jahre 1900 ausgesprochen ist, des Gymnasiums, Realgymnasiums und der Oberrealschule voll anerkannt wird, daß von einer Aufrechterhaltung des Gymnasialmonopols von meiner Seite durchaus nichts gesagt werden soll. Gerade die Gleichberechtigung zwischen diesen verschiedenen Anstalten ist ja, wie Harnack

sagt, bezeichnend für die moderne Zeit. Ich wende mich dabei nicht gegen die Reformschule überhaupt, sondern eben nur speziell gegen das Reformgymnasium. In demselben wird der lateinische Unterricht von 9 auf 6 Jahre, der griechische von 6 auf 4 Jahre zusammengezogen. Trotz der Erhöhung der Stundenzahl in den einzelnen Klassen wird doch die Gesamtzahl der diesen beiden Fächern, also dem altsprachlichen Unterricht überhaupt, gewidmeten Stunden, im Reformgymnasium nicht erreicht. Das alte Gymnasium hat deren 104, das Reformgymnasium nur 83. Während des Streiks im Ruhrgebiet hat man oft gehört, daß die Herabsetzung der Arbeitszeit eine Erhöhung der Arbeitsleistung bedeute. Das kann auf materiellem Gebiete doch nur innerhalb bestimmter Grenzen, aber auf geistigem Gebiete überhaupt nicht anerkannt werden. Das Moment des Sicheinlebens, des langsamen Heranreifens kindlicher und jugendlicher Persönlichkeiten ist außer acht gelassen. In schneidigem Tempo muß der Stoff durchgenommen, vielleicht mitunter durchgepeitscht werden. Das gibt Treibhausfrüchte, aber keine dauernde Bildung. (Sehr richtig!)

Bei der Zusammenpressung der gewaltigen Stoffe des Lateinischen und des Griechischen tritt eine Überlastung der jugendlichen Kräfte ein, die gedächtnismäßige Aneignung muß überwiegen, weil der Stoff zu sehr zusammengedrängt wird, die geistige Durcharbeitung tritt in demselben Maße zurück, die Harmonie zwischen Wissen und Können, die doch einen besonderen Vorzug des Gymnasiums bildet, wird zerstört. Dazu kommt, daß das Reformgymnasium keine einheitliche, in sich harmonische Schulart ist, sondern gewissermaßen nur ein Konglomerat: unten ist sie eine Oberrealschule, und darauf gesetzt ein zusammengepreßtes Gymnasium, dem die schöne Proportionalität unter den verschiedenen Fächern fehlt.

Es ist das Verdienst des Herrn Stadtschulrats Michaelis, auf diese Mängel hingewiesen zu haben in einer ruhig abwägenden, sachlichen Abhandlung. Bei den erhöhten Anforderungen im Lateinischen und Griechischen in den mittleren und oberen Klassen müssen naturgemäß der neusprachliche und der mathematisch-physikalische Unterricht und ihre Leistungen zurücktreten, wie das zum Teil schon in einer Verminderung der dafür angesetzten Stundenzahl in den oberen Klassen, namentlich für den mathematisch-physikalischen Unterricht, der von 6 auf 5 Stunden herabgesetzt wird, sich ausdrückt. Damit gehen die Errungenschaften der gerade unmittelbar vorhergehenden Periode unserer preußischen Schulverwaltung für das Gymnasium zum Teil wieder verloren.

Es ist aber der Nützlichkeitsstandpunkt für das Reformgymnasium geltend gemacht worden, der ja auch in den Ausführungen meines Kollegen Herrn v. Schenckendorff Beachtung gefunden hat, das ist die Hinausschiebung der Wahl zwischen den verschiedenen Schulanstalten bis zum Eintritt in die Untertertia. Dadurch sollen die besorgten Eltern Zeit gewinnen, um die richtige Anstalt für ihre Kinder ausfindig zu machen. Dagegen hat nun Michaelis geltend gemacht, daß eine Erprobung der geistigen Anlagen am Französischen in den drei unteren Klassen nicht oder doch nur in sehr mäßigem Umfange erfolgen kann, und daß auch künftig die Eltern bei der Versetzung nach Untertertia gerade so klug sein werden wie bei dem Eintritt in die Sexta. Das Französische wird nach dem Lehrplan der Oberrealschule in den drei unteren Klassen mehr als lebende Sprache behandelt; die Grammatik tritt dabei naturgemäß in den Hintergrund. Da kommt es doch mehr auf eine Gewöhnung an Aussprache und Orthographie, auf eine durch die Anschauung vermittelte Aneignung von Vokabeln und Übung im Sprechen als auf eine geistige Erprobung an. Diese kann eben in dem Maße nicht stattfinden, wie es das Lateinische möglich macht.

Von dem Herrn Regierungskommissar ist im Zusammenhange damit darauf hingewiesen worden: daß namentlich die kleinen Städte sich dies zunutze machen werden, daß die Eltern eben die Wahl der Schule noch um drei Jahre hinausschieben können. M. H., ich unterrichte seit 40 Jahren an solchen Anstalten in kleineren Orten; ich glaube, daß diese kleineren Städte sich hüten werden, Reformgymnasien einzurichten, aus dem einfachen Grunde, weil in einer kleinen Stadt sich doch nicht eine so große Anzahl von Talenten findet, die ein Reformgymnasium bevölkern könnte, von Talenten, welche imstande sind, die kondensierte Milch des lateinischen und griechischen Unterrichts im Reformgymnasium zu vertragen. Ich

will dabei hervorheben, daß in unserem westfälischen Industriegebiete die Neugründung von Anstalten in den kleineren Orten überwiegend dem Gymnasium und zwar dem unveränderten Gymnasium zugute gekommen ist. Die Leute gehen viel lieber dazu über, Parallelklassen zu bilden und sich dadurch zu helfen.

Der Vortrag des Stadtschulrats Michaelis hat aber deshalb eine ganz besondere Bedeutung, weil er nicht nur seine eigene Überzeugung, sondern den Standpunkt der städtischen Schulverwaltung von Berlin vertritt, welche die Frage nach der Errichtung eines Reformgymnasiums seitens der Stadt erwogen hat und zu dem Beschluß gelangt ist, daß ein Bedürfnis dazu nicht vorliegt. M. H., es ist das doch ein bedeutsames Ereignis, es ist doch immer ein Berolina locuta est, und die Anhänger des Reformgymnasiums, sie mögen nun von der Berliner städtischen Schulverwaltung denken, wie sie wollen, werden doch daran nicht vorbeigehen können.

Dieselbe Frage hat die städtische Verwaltung in Düsseldorf in letzter Zeit beschäftigt, und diese ist zu dem Ergebnis gelangt, daß sie es ablehnte, mit dem einzigen vorhandenen städtischen Gymnasium Experimente zu machen.

In der Versammlung, in welcher, wie ich vorher erwähnte, Michaelis sprach, ist in Berlin noch eine zweite bedeutungsvolle Erscheinung zutage getreten, nämlich die Begründung einer Vereinigung von Freunden des alten oder des humanistischen Gymnasiums, und bei dieser Gelegenheit hat zunächst Professor Harnack über die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums in der modernen Zeit einen hochbedeutsamen Vortrag gehalten, der durchdrungen war von tiefem Verständnis für die Geistesarbeit und die Literatur der Griechen. Er hat uns erläutert, was humanistisch heißt, und wie gerade die griechische Literatur überall uns das Menschliche erschließt, wie sie vorbildlich auf fast allen Gebieten menschlichen Schaffens, Dichtens und Denkens ist. Überall finden wir uns hier in der tiefen Erfassung des menschlichen Wesens. Diese Literatur erfährt naturgemäß im Reformgymnasium eine Einengung, und sie wird eine weitere erfahren. Das Griechische beginnt in Untersekunda; nachdem der Schüler ein Jahr griechischen Unterricht genossen hat, erhält er das Freiwilligenzeugnis, wenn er nach Obersekunda versetzt wird. Damit verlassen sehr viele die Anstalt. Was soll nun ein junger Mann, der nur ein Jahr griechischen Unterricht genossen hat, mit diesen elementaren Bruchstücken anfangen, die er sich da angeeignet hat? Da wird sich sehr bald die neue Frage ergeben, ob es nicht praktischer sei, das Griechische erst in Obersekunda anzufangen, und wenn wir erst so weit sind, wird die Wahlfreiheit des griechischen Unterrichts auf die Tagesordnung kommen, und dann ist der Untergang des Gymnasiums besiegelt.

Wie tief das Griechische in unsere moderne Zeit hineinreicht, hat sich recht drastisch bei einer Angelegenheit von eminent praktischer Bedeutung gezeigt, nämlich bei den Beratungen über den Kanal. Dabei haben der Herr Berichterstatter sowohl im schriftlichen wie im mündlichen Bericht, der Herr Reichskanzler bei der Einführung der Vorlage im Herrenhause zurückgegriffen in den Schatz ihrer gymnasialen Kenntnisse. War denn das ein Zufall? Es hätte doch näher gelegen, zu anderen Literaturen moderner Art zu greifen, warum denn gerade zu dem entlegenen Griechischen? Ich meine doch, das hat einen ganz natürlichen Grund. Für den Griechen lag die glänzende Gegenwart, sein Verkehr, sein Handel, sein Krieg, die Schönheiten seiner Poesie zum großen Teil auf dem Wasser. Es waltete also eine unbewußte Ideenassoziation, vermöge derer die griechische Literatur ihren Glanz auf ein eminent praktisches Unternehmen warf. Möge es nicht ein Abendglanz sein!

Aber die Lage ist ernst, die Königliche Staatsregierung benutzt die ihr zustehende Macht, um das Reformgymnasium zum Siege, das alte Gymnasium zum Untergang zu führen. Am 12. März 1903 hat der Herr Regierungsvertreter in diesem Hause erklärt: „Die Erhaltung und Kräftigung unseres humanistischen Gymnasiums war ein Hauptziel der Schulreform und wird auch ferner das Ziel der Unterrichtsverwaltung sein.“ Und was ist seitdem geschehen? Innerhalb von zwei Jahren sind vier Anhänger des Reformgymnasiums in maßgebende Stellungen berufen, ein Rat im Ministerium, drei Provinzialschulräte in Berlin, in Danzig, in Münster.

Das ist kein Kampf mit gleichen Waffen, das ist nicht das freie Spiel der Kräfte, mit welchem die Anhänger des alten Gymnasiums vollkommen einverstanden waren. M. H., bei den Erwägungen über die Besetzung der genannten Stellen sind zweimal Verhandlungen mit einem hervorragenden Philologen und Schulmanne der Rheinprovinz angeknüpft und zweimal ziemlich jäh abgebrochen worden. Derselbe ist ein entschiedener Anhänger des alten Gymnasiums. Eine Schlußfolgerung liegt da doch ziemlich nahe.

Wird in der Besetzung der maßgebenden Stellen so fortgefahren, so muß das dem alten Gymnasium seine Existenz immer schwieriger machen. Und doch müssen wir anerkennen, daß dem alten Gymnasium an dem gewaltigen Aufschwung, welchen Preußen in dem abgelaufenen Jahrhundert genommen hat, ein hervorragender Anteil zukommt. Wir wollen doch nicht so undankbar sein, zu sagen: der Mohr hat seine Schuldigkeit getan, der Mohr kann gehen.

Auch aus diesem Grunde halte ich mit Harnack die Erhaltung des alten Gymnasiums für notwendig in der modernen Zeit. [Bravo!]

Aus den Äußerungen des Regierungskommissars Geh. Regierungsrats **Tilmann** heben wir folgende aus:

Der Herr Abgeordnete Berndt hat darauf hingewiesen, daß die Direktoren der höheren Lehranstalten durch die ihnen obliegenden Verwaltungsgeschäfte übermäßig in Anspruch genommen sind; das gilt namentlich von den Direktoren großer Anstalten. Die Unterrichtsverwaltung verhehlt sich gar nicht, daß es wünschenswert ist, hier Abhilfe zu schaffen. Ein gewisser Anfang ist in dieser Richtung ja auch schon gemacht; im Staatshaushaltsetat sind Mittel ausgeworfen, um die Direktoren zu entlasten dadurch, daß man Oberlehrer besonders remuneriert, die ihnen zur Seite gehen. Dann — das möchte ich erwähnen, weil es aus dem Staatshaushaltsetat nicht hervorgeht — sind auch in einzelnen Anstaltsetats besondere Mittel aufgebracht, mit denen die Direktoren in der Lage sind, nebenamtlich eine außerhalb der Anstalt stehende Kraft, so eine Art Sekretär, anzunehmen.

Auf die Erörterung wegen des Frankfurter Lehrplans gehe ich nicht ein; nur eine Bemerkung möchte ich mir gestatten. Wenn darauf hingewiesen ist, daß die Unterrichtsverwaltung in Aussicht gestellt hat, die humanistischen Gymnasien zu fördern, so ist nicht recht verständlich, inwiefern diese Absicht dadurch gefährdet sein sollte, daß eine Anzahl von Freunden des Frankfurter Reformsystems in Stellen der Schulverwaltung avanziert sind. Denn darüber kann doch kein Zweifel sein, daß das Frankfurter Reformgymnasium auch ein humanistisches Gymnasium ist und auch den Namen eines humanistischen Gymnasiums verdient.

Die Rede des Abgeordneten für Flensburg, Professor **Metger**, Oberlehrers der Mathematik an dem mit einem Realgymnasium verbundenen Gymnasium an dem genannten Orte (nationalliberal), lautete nach einigen Bemerkungen über Wünsche der Oberlehrer und der seminaristisch gebildeten Lehrer:

Dann möchte ich einige Klagen, die im Publikum über die höheren Lehranstalten laut werden, hier erwähnen. Nicht aufhören wollen die Klagen über Überbürdung. Es wird daran erinnert, daß die Schüler in vielen Fällen weniger durch das Interesse an dem Gegenstand als durch äußere Schulmittel zum Fleiß angehalten würden, daß die Fehlerzahl im Extemporale, das Zeugnis, der Klassenplatz, die Aussicht auf die Versetzung in vielen Fällen einen zu starken Druck auf sie ausüben. Ich bin nun der Meinung, daß solche Klagen nicht völlig unberechtigt sind, und ich kann mich nur dem Wunsche anschließen, der hier laut geworden ist, und der auch — ich will das sehr zu meiner Freude konstatieren — von dem Herrn Minister Unterstützung gefunden hat, daß man weniger reglementiere und den Lehrerkollegien an den Schulen mehr Freiheit gebe, als das bisher der Fall gewesen ist. Ich möchte das namentlich wünschen für die Prima, damit der Abgang von der Gebundenheit der Schule zu der völligen Lernfreiheit an der Universität dem Einzelnen mehr erleichtert werde, als das jetzt geschieht. M. H., es wird, glaube ich, die Lehre, die Rückert gibt in seiner Parabel von dem Gärtner, der eine Winde abschneiden und aufbinden wollte,

um mehr Blüten zu erzielen, nicht immer genügend berücksichtigt. Der Mann machte die Erfahrung, daß er den falschen Weg eingeschlagen hatte; er sagte schließlich: „Nicht was angebunden, war, was am meisten blühte; nein, was ich ließ ranken nach seinen Gedanken."

Ich glaube, daß in dieser Beziehung auf unseren höheren Schulen noch mehr geschehen kann, bin aber der Meinung, daß die neue Organisation der Schule nach dieser Richtung hin sehr günstig wirkt. Namentlich bin ich der Überzeugung, daß der Erlaß vom 26. November 1900 eine sehr vorteilhafte Wirkung hat. So lange das Gymnasium Monopolanstalt war, waren viele verpflichtet, ihrer späteren Laufbahn wegen, auf das Gymnasium zu gehen, auch dann, wenn die humanistischen Studien für sie das Interesse nicht hatten, was nötig für den Unterricht war. Jetzt ist das anders geworden; jetzt ist die Zahl der gleichberechtigten Anstalten eine größere geworden, und jeder kann die Wahl treffen nach seinen Neigungen und Anlagen. Ich habe mit großem Interesse die Ausführungen gelesen, die der Herr Geheimrat Dr. Matthias über die soziale und politische Bedeutung der Schulreform vom Jahre 1900 gemacht hat, und ich kann mich den Ausführungen durchaus anschließen. Der Herr Verfasser zeigt, daß er in bezug auf diese Schulreform einen sehr weiten Blick hat. Er führt an einer Stelle am Schluß aus, daß die Schulreform auch eine weltpolitische Bedeutung hat. Er sagt: „Die Macht- und Weltstellung Deutschlands veranlaßt eine sich stetig verstärkende Beteiligung Deutschlands am Weltmarkt. Die Welt steht heute unter dem Zeichen des Wettbewerbs im Weltverkehr, in welchen gerade die Deutschen ihre mächtig anschwellende Bevölkerungszahl und ihre erstarkende Industrie hineinzwingt. Weltmarktstellung und Weltmachtstellung, Weltpolitik und Weltgeschäft sind nicht mehr voneinander zu trennen. Dasjenige Volk hat am meisten Aussicht auf Erfolg, in welchem die Kenntnis fremder Nationen, ihrer Bedürfnisse und Lebensgewohnheiten, ihrer Mängel und Vorzüge am weitesten verbreitet ist."

Ich kann diese Ausführungen in jedem Worte unterschreiben. Ich finde sie gerade in diesem Augenblick besonders interessant, wo durch die Handelsverträge eine andere Richtung in unsere Tarifpolitik gebracht ist.

Eine weitere Klage wird geführt über die zu große Ausdehnung der Schulen und die Überbürdung mit Lehrfächern. Sie haben heute wieder gehört, daß immer von Zeit zu Zeit der Wunsch an die Schulverwaltung herantritt, die Lehrfächer auf den höheren Schulen zu vermehren. Die Schulverwaltung ist nicht immer mit der nötigen Energie diesen Versuchen entgegengetreten, sondern sie hat zuweilen einem starken, von außen auf sie einwirkenden Drucke nachgegeben. Ich erinnere z. B. an die eine Geographiestunde, die in der Prima der Oberrealschulen hinzugekommen ist, und die dort mancherlei Schwierigkeiten macht. Heute wurde, wie schon in früheren Jahren, der Anspruch gemacht, es möchte die Stenographie als obligatorischer Unterrichtsgegenstand eingeführt werden. Ich bin der Meinung, daß die Zahl der Gegenstände auf den höheren Schulen nicht mehr vermehrt werden kann, ohne daß den Schülern Schaden zugefügt wird. Ein neuer Gegenstand kann nur dann eingeführt werden, wenn dafür ein anderer wegfällt, und ich möchte diejenigen Herren, die solche Anträge stellen und hier befürworten, doch bitten, dann immer gleich darauf bedacht zu sein, daß, wenn sie den Unterrichtsstoff nach der einen Richtung vermehren wollen, sie ihn gleichzeitig entsprechend nach der anderen Seite hin vermindern müssen.

Die Reformschulen haben uns heute und auch in der Kommission ausgiebig beschäftigt. Die Unterrichtsverwaltung hat uns mit statistischem Material versehen. Ich kann nur meine Befriedigung darüber aussprechen, daß sie hier mit Vorsicht vorgeht, daß sie aber mit der Einführung der Reformschulen nicht zögert, wenn die wirtschaftlichen Verhältnisse es fordern und die Eltern es wünschen. Es ist schon hervorgehoben worden, daß der Stadtschulrat von Berlin, Dr. Michaelis, den Reformgymnasien nicht günstig gegenübersteht. Wenn er sich damit begnügt hätte, nachzuweisen, daß die Schulen für Berlin überflüssig seien, so würde man dagegen nichts haben einwenden können; er richtete seine Angriffe aber weiter, und sein Urteil bezieht sich nicht bloß auf Berliner Verhältnisse, sondern er spricht seinen Tadel allgemein aus. Ich kann nur meine Freude darüber aussprechen, daß uns heute vom Regierungstische erklärt worden ist, daß die Verwaltung an den Reformgymna-

sien und deren Entwicklung in derselben Weise wie bisher festhält, trotzdem diese Angriffe von sachverständiger Seite ausgegangen sind. Es ist mir in Berlin gesagt worden, es hätte diese Rede des Herrn Stadtschulrats große Beunruhigung bei den Eltern hervorgerufen, deren Kinder die Reformschulen besuchen. Es wäre daher vielleicht zweckmäßig gewesen, wenn eine solche Erklärung, wie wir sie heute gehört haben, schon etwas früher gekommen wäre.

M. H., ich komme noch auf einen andern Punkt: die große Ausdehnung unserer Anstalten in manchen Städten ist vom Übel. Die Gymnasien, die höheren Lehranstalten überhaupt, hatten ursprünglich 6 Klassen, wie ja auch deren Bezeichnung sagt. Nun trennte man zuerst die zweijährigen Klassen, dann errichtete man Parallelklassen. Jetzt gibt es zahlreiche Anstalten mit 14 bis 20 Klassen und 600 bis 800 Schülern. Daß das zu viel ist, liegt auf der Hand. Einmal ist es für die Schüler nicht gut; schon das ist nicht gut, daß sie das Vorbild der älteren Schüler, wie sie es früher in den zweijährigen Klassen hatten, entbehren. Es wird von sachkundigen Direktoren darauf aufmerksam gemacht, daß die Zahl derer, die in den einzelnen Klassen sitzen bleiben, jetzt sehr viel größer ist als früher, daß also dadurch die Schulzeit erheblich verlängert wird. Ich möchte anregen, daß einmal eine Statistik darüber veröffentlicht würde, wie groß die Zahl der Schüler ist, die den Unterrichtsplan von der Sexta bis zur Abiturientenprüfung in der normalmäßigen Zeit durchmachen; ich glaube, das würde keine sehr günstigen Zahlen geben. Der Herr Direktor, an den ich denke, sagte, daß, so lange er eine zweijährige Prima gehabt habe, 75% sämtlicher Schüler nach 2 Jahren die Reifeprüfung gemacht hätten; nach der Trennung der Prima sei diese Zahl auf 63 heruntergegangen, die anderen hätten 2½, 3 ja sogar 4 Jahre gesessen.

Auch für die Direktoren ist eine so große Schule nicht günstig. Sie müssen doch manchmal bei der Versetzung die Entscheidung treffen; aber bei 600 bis 800 Schülern können sie die einzelnen Schüler kaum so kennen lernen, wie es für eine solche Entscheidung notwendig ist; sie müssen sich daher auf die Berichte der Lehrer, auf die Zeugnisse u. s. w. verlassen. Außerdem werden die Direktoren mit der Rücksicht ausgewählt, daß sie ihre pädagogischen Erfahrungen nutzbringend an den Schulen verwerten sollen; das ist aber nicht möglich, wenn ihre Zeit von Verwaltungsgeschäften vollständig in Anspruch genommen wird. Auf diesen Punkt hat mein Herr Vorredner ja auch schon hingewiesen.

Eine Teilung der großen Anstalten möchte sich daher empfehlen. Ich glaube aber auch, daß eine Entlastung schon eintreten würde, wenn man die höheren Schulen mehr als bisher in die kleineren und mittleren Städte verlegte. Dieser Gedanke wurde vor einigen Jahren von der rechten Seite des Hauses angeregt; ich kann ihm nur zustimmen. Die Schüler sollen möglichst lange dem Elternhause erhalten bleiben; auch ist es für ihre Erziehung und Bildung förderlicher, wenn sie in den kleinen Städten und auf dem Lande in steter Verbindung mit der freien Natur bleiben, als wenn ihnen dies wie in den großen Städten so sehr erschwert wird.

Endlich, m. H., noch eine Sache, die mich in diesen Tagen beschäftigt hat. Es hat in dem Marbacher Schillerbuche ein bekannter Literarhistoriker, Herr Professor Litzmann aus Bonn, einen Aufsatz geschrieben, der über die Schillerschen Balladen sehr viele feinsinnige Bemerkungen enthält. Am Schluß beschwert er sich aber darüber, daß die Schillerschen Balladen auf den Schulen als Lehrstoff behandelt würden; er meint, daß sie dadurch dem Volke verleidet werden. Er sagt: „Dank der unseligen Einrichtung, daß die Schillerschen Balladen auf der Schule als Lehrstoff verarbeitet werden, besteht die Gefahr, daß das Bewußtsein von ihrem Kunstwerte schwindet, die Jungen verlieren alle Freude und allen Respekt vor dem Kunstwerk. Wenn wir so fortfahren, so werden wir Schiller uns und den Kindern bald völlig verleidet haben." Er glaubt daher, daß ein Warnungsruf: videant consules! am Platze sei; es handle sich hier um einen geistigen Raubbau, der uns unermeßlichen Schaden zufügen könnte.

M. H., ich halte diese Ausführungen für durchaus übertrieben. [Sehr richtig!] Es liegt auf der Hand, daß in der Schule eine solche Sache unpädagogisch und ungeschickt behandelt werden kann, ebenso wie das in den Kommentaren gelegentlich geschieht. Was für die anderen Unterrichtsfächer gilt, gilt selbstverständlich auch für die Schillerschen Balladen.

Deshalb sie nicht mehr als Lehrstoff behandeln zu wollen, würde ich für durchaus fehlerhaft halten. [Sehr richtig!] Denn die Schillerschen Balladen sind gerade für die Jugend besonders geeignet; sie wecken, wie er selbst sagt, der dunkeln Gefühle Gewalt, die im Herzen wunderbar schliefen, sie bilden einen Schatz von Poesie, der von der Hand des Lehrers dem Schüler erschlossen werden muß. M. H., Schiller ist der beste Erzieher für die Schüler. Seinen Geist in ihnen lebendig zu machen, seinen Idealismus in ihnen zu wecken, das ist eine vornehme Pflicht und eine dankbare Aufgabe für die Schule. [Bravo!]

Der Abgeordnete für Görlitz, Wirkl. Geheimerat **Fritsch** (nationalliberal), besprach die Schwierigkeit, die einer zu günstigen Erfolgen führenden Berufswahl durch die Unklarheit über den augenblicklich bei den verschiedenen Berufsarten herrschenden Bedarf an Nachwuchs bereitet wird.

Es gibt selbstverständlich eine große Anzahl junger Leute, die eine ausgeprägte Neigung für irgend einen Beruf haben, und die dann auch gut daran tun, sich diesem Berufe zu widmen, ohne Rücksicht darauf, ob eine Überfüllung vorhanden ist oder nicht. Aber auf der anderen Seite steht eine große Anzahl junger Leute, die nicht eine so ausgeprägte Neigung haben, sondern vorzugsweise darauf Rücksicht nehmen und nach ihren Verhältnissen darauf Rücksicht nehmen müssen, daß sie in einem höheren Berufe nach Absolvierung ihrer Studien eine rechtzeitige sichere Unterkunft finden.

Welches Kriterium bietet sich diesen jungen Leuten für die Berufswahl? Es erscheinen ja hin und wieder Mitteilungen über das Vorhandensein staatlich geprüfter Bewerber; es sind die vorhandenen Stellen ersichtlich aus den Etats und anderen Übersichten; aber das Material ist nicht zusammengefaßt, es findet sich zerstreut und genügt nicht, um den jungen Leuten und ihren Eltern behilflich zu sein bei der Auswahl des für sie geeigneten, eine Aussicht auf baldige Anstellung bietenden Berufes. Was ist die Folge davon? Es treten Überfüllungen ein, und damit ergeben sich größere finanzielle Ansprüche an die Bewerber, bis sie eine Anstellung finden. Es tritt Enttäuschung, Mißmut ein, das Leben vieler wird dadurch förmlich verfehlt. Nun würde es verdienstvoll sein, wenn ein Material beschafft werden könnte, das den jungen Leuten, bezw. deren Eltern, ein Urteil darüber ermöglichte, wie die Aussichten bei den höheren Berufen liegen und wie sie zweckmäßig sich dem einen oder anderen zu widmen haben. Es würde dies Material in einer zusammengefaßten übersichtlichen Form selbstverständlich nur seitens der Staatsregierung geführt werden können; sie verfügt über die geeigneten Hilfsmittel, die geeigneten Organe, um das Material zusammenzustellen und in einer für die Beteiligten nützlichen Weise zu veröffentlichen. Auch den höheren Anstalten selbst müßte daran gelegen sein, daß ein solches Material vorhanden sei, damit seitens der Leiter und Lehrer der Schulen den jungen Leuten Winke und Ratschläge gegeben werden können, welchem Studium sie sich wohl zweckmäßig zu widmen hätten. Auch für die Staatsregierung wäre der Vorteil offenbar, denn die Staatsregierung hat bei den jetzigen Zuständen, Schwankungen zwischen Überfluß und Mangel, mit Schwierigkeiten zu kämpfen, wie sie auf der einen Seite die vorhandenen überzähligen Bewerber unterzubringen, und wie sie auf der anderen dem Bedürfnis zu genügen vermag.

Im Weiteren bezeichnete es Redner auch als wünschenswert, daß Durchschnittszahlen dafür gebracht würden, binnen welcher Zeit in den höheren Stellen der Abgang stattzufinden pflegt, sei es durch die gewöhnlichen Umstände der Pensionierung, des Todes, oder des Ausscheidens, des Uebergangs in andere Berufe; ferner Durchschnittszahlen darüber, wie viel Zeit vom Augenblick des Verlassens der Schule bis zum Absolvieren der staatlichen Prüfung zu verstreichen pflegt. Endlich empfahl derselbe zur Kenntnisnahme den ersten, verdienstvollen Schritt zu einer solchen Zusammenstellung, den Oberlehrer Dr. Bünger in Görlitz in einer Abhandlung des III. Heftes der diesjährigen Preuß. Jahrbücher getan habe.

Der Abgeordnete für Osterode in Ostpreußen, Geh. Regierungsrat **v. Klitzing** (konservativ), kam auf die von ihm im vorigen Jahr gegebene Anregung, den Besuch der Gymnasien in kleinen Städten zu fördern, den Strom

der Schüler von den großstädtischen Anstalten möglichst abzulenken, zurück und betonte die Vorteile jener, die Nachteile dieser Schulen für die Erziehung, wies auch auf die unüberwindliche Schwierigkeit hin, die sich in den überfüllten Anstalten der großen Städte der nur bei Individualisierung möglichen Bildung der Charaktere entgegenstelle. Hierauf erwiderte der Ministerialdirektor Dr. **Althoff**:

Bereits im vorigen Jahre habe ich erklärt, daß die Unterrichtsverwaltung mit den Anschauungen des Herrn Abgeordneten durchaus einverstanden sei; es wäre sehr erwünscht, wenn die Landflucht und der Zug nach den größeren Städten auch für die höheren Lehranstalten eingedämmt werden könnte. Die Unterrichtsverwaltung hat sich seit dem vorigen Jahre sehr ernst mit der Frage beschäftigt. [Hört, hört!] Aber rasch kommt man mit solchen Fragen nicht vorwärts. Zunächst ist wenigstens in Aussicht genommen, eine große Anstalt, nämlich das Joachimsthaler Gymnasium, das mit einem großen Alumnat verbunden ist, aus Berlin zu verlegen an einen Landort, in eine ländliche Gegend. Also das ist immerhin — allerdings, eine Schwalbe macht noch keinen Sommer — ein bezeichnender Vorgang in dieser Richtung. Dabei ist nun die Unterrichtsverwaltung auch an die Frage der Alumnatseinrichtungen überhaupt herangetreten, ob man große Alumnate, ob man kleine Alumnate oder Familienpensionate vorziehen soll. Diese Frage ist sehr schwierig, und es gibt darüber sehr verschiedene Ansichten, so daß sie noch den Gegenstand weiterer Untersuchungen bildet. Aber das steht fest, daß die kleinen Orte ihren höheren Lehranstalten nur dann mehr Anziehungskraft verleihen können, den Zuzug von außen fördern können, wenn sie selber dafür sorgen, daß dort Familienpensionen oder kleine Alumnate sind. Das kann der Staat nicht [sehr richtig], das müssen die Gemeinden selber besorgen. Ich habe mich bemüht, verschiedentlich mit Vertretern von Gemeinden in dem Sinne zu sprechen, und habe gefragt: warum tun Sie nicht selber etwas in dieser Beziehung? Geschieht das, dann wird schon allmählich eine Abhilfe eintreten in der Richtung, wie sie der Herr Vorredner als wünschenswert bezeichnet hat, und wie sie von der Unterrichtsverwaltung als durchaus erwünscht und als ein zu erstrebendes Ziel angesehen wird. Also wir sprechen von der Sache nicht zum letztenmal, sie wird weiter betrieben, und Sie werden sehen, daß etwas dabei herauskommt.

Der Abgeordnete für Berlin, Justizrat und Mitglied des Berliner Stadtverordnetenkollegiums **Cassel** (der freisinnigen Volkspartei angehörend), besprach zuerst gewisse Umstände, die in Berlin die Erfüllung einiger schulhygienischer Wünsche des Abg. v. Schenckendorff hemmen, und äußerte sich dann, wie folgt:

Der Herr Abgeordnete von Schenckendorff hat ferner — mehrere Redner sind darauf zurückgekommen — die Stellung der städtischen Verwaltung Berlins zu der Reformschulfrage berührt. Mir sind die Darlegungen des Herrn Regierungskommissars, Geheimrats Reinhardt, in dieser Beziehung höchst interessant gewesen, sie waren so interessant, wie alles, was er in dieser Frage geschrieben und gesprochen hat, und ich habe mich bemüht, alles das zu meiner Kenntnis zu bringen. Ich kann mich zu dieser Frage selbstverständlich nur als Laie äußern, ich kann das Schultechnische nicht beurteilen, aber ich spreche als ein Laie, der sich von jeher mit Schulfragen ziemlich intensiv beschäftigt hat, und dessen Pflicht es ist, als Mitglied einer städtischen Verwaltung sich in diesen Dingen auf dem Laufenden zu erhalten. Ich weiß sehr wohl, ein wie geschickter, wissenschaftlich und pädagogisch höchst einsichtsvoller Vertreter seiner Bestrebungen gerade der Herr Geheimrat Reinhardt ist, und es ist mir aus den Schriften seiner Gegner bekannt, daß diese hervorgehoben haben, es sei für ihre Bekämpfung der Allgemeingültigkeit der Versuche am Frankfurter Reformgymnasium bedauernswert, daß gerade ein so vorzüglicher Gymnasialdirektor und ein so vorzügliches Kollegium, wie es nicht immer und unter allen Umständen zu finden sei, dieses Reformgymnasium emporgebracht haben. Ich muß nun vorweg betonen, daß der Herr Kollege Berndt in der Qualifikation dessen, was die Stadt Berlin in dieser Frage zu bedeuten hat, etwas zu weit gegangen ist. Das ist eine Frage, die von Fachmännern und durch die

Erfahrungen gelöst werden wird. Wir maßen uns keineswegs an, daß nach dem Worte, das er gesprochen hat „Berolina locuta est" die Frage für uns gelöst sei; wir suchen uns an der Hand von Sachverständigen möglichst sorgfältig zu orientieren, und fassen natürlich unsere Beschlüsse nur für die augenblicklich vorliegenden Verhältnisse. Ferner wissen wir ganz genau, daß, wenn unsere Schulräte, nicht nur Herr Michaelis, sondern auch seine beiden Vorgänger Dr. Voigt und Fürstenau, auf dem Standpunkt der Gegner des Reformgymnasiums gestanden haben, diese Sache ja weiter in der Wissenschaft und in der Praxis erörtert werden wird, und daß man nicht das Recht hat, aus dem Verhalten einer Stadt einen allgemein gültigen Schluß zu ziehen. Wenn der Versuch weiter in mäßigen Grenzen sonst im Lande unternommen werden soll, so werde ich keineswegs irgend welchen Widerspruch dagegen erheben. Ich finde es namentlich aus dem Grunde, daß es unter Umständen für kleinere Städte die Ermöglichung bietet, eine Schule in Bifurkation oder gar Trifurkation an den gemeinsamen Unterbau anzugliedern, erklärlich, daß in manchen kleineren Städten die Übelstände, welche etwa in dem Reformgymnasium liegen, überwunden werden müssen auf Grund allgemeiner schul- und sozialpolitischer Rücksichten.

Ich bekenne aber für meine Person — ich bemerke ausdrücklich, daß ich in dieser Beziehung nur für meine Person spreche, wenn ich auch glaube, daß der eine und der andere meiner Parteigenossen mit mir einverstanden ist — ich bekenne für mich, daß nach der von mir aus dem vorliegenden Material gewonnenen Überzeugung ich auch in prinzipieller Beziehung die Anschauungen des Herrn Schulrats Michaelis teile. Ich bin ein inniger und getreuer Anhänger des alten humanistischen Gymnasiums und möchte nicht, daß der Bildungsstoff, den es bisher gewährt hat, aus der Welt verschwindet. Und ich bezweifle allerdings, ob das Reformgymnasium geeignet sein wird, das humanistische Gymnasium zu ersetzen, dessen Wert und Existenz für mich ohne intensive Pflege des Griechischen nicht denkbar ist. [Sehr richtig!]

Wir sind, soweit in der städtischen Verwaltung Berlins diese Ansicht des Schulrats Michaelis und die meinige geteilt wird, keineswegs etwa Gegner der Schulreform, wie sie in der Schrift des Geheimrats Matthias nach der Richtung der Gleichstellung der höheren Lehranstalten zum Ausdruck gebracht ist. M. H., wir sind durchaus eingetreten für die Gleichberechtigung der Abiturienten aller höheren Schulen, der Gymnasien, der Realgymnasien und der Oberrealschulen, zu allen Studien und allen Fächern. Es wäre eine falsche Darstellung unserer Haltung, als wenn wir nicht durchaus überzeugt davon wären, daß in der heutigen Zeit das Gymnasium nicht mehr den Anspruch machen kann, allein zur höheren Bildung zu führen, und als ob es nicht richtig wäre, daß sowohl Realgymnasien als auch Oberrealschulen den Weg zu hoher Bildung zu vermitteln an sich geeignet sind, und ich erlaube mir darauf aufmerksam zu machen, daß ich bereits am 5. April 1900, mehrere Monate vor der im Juni tagenden Schulkonferenz, in der Stadtverordnetenversammlung zu Berlin dies ausgesprochen habe. Ich sagte damals: „Nach meiner Meinung ist das Übel nur dann zu heben, wenn endlich einmal eine volle Gleichberechtigung zwischen humanistischen Gymnasien und Realgymnasien und den Oberrealschulen geschaffen wird, sodaß den Abiturienten der Realgymnasien und Oberrealschulen die Zulassung zu allen Fächern freisteht und es den Betreffenden überlassen wird, wie sie gewisse Kenntnisse, die sie zu ihrem Fachstudium brauchen, nachholen."

M. H., ich habe das damals ausgesprochen ohne jede Kenntnis der Absichten der staatlichen Schulverwaltung, muß aber hier ausdrücklich anerkennen: es wird ein dauerndes Verdienst des gegenwärtigen Herrn Unterrichtsministers bleiben, daß unter seiner Verwaltung die Schulkonferenz diesem Grundsatz im allgemeinen zum Durchbruch verholfen hat, daß er dazu imstande gewesen ist, auch in der Praxis den Beschlüssen der Schulkonferenz zumeist Anerkennung zu verschaffen, und daß etwa noch Fehlendes hoffentlich seine Ergänzung findet. Ich bin überzeugt, daß in der Tat Preußen dadurch sich ein Verdienst um die ganze Entwicklung des höheren Schulwesens erworben hat, und ebenso überzeugt, daß der Widerspruch, der in einzelnen Teilen Deutschlands gegen diese Maßnahmen noch vorhanden ist, allmählich aus der natürlichen Entwicklung der Dinge heraus verschwinden wird, und daß in dieser

Beziehung in der Tat die preußische Unterrichtsverwaltung sich an die Spitze eines großen Fortschritts für ganz Deutschland gesetzt hat.

Wenn man aber auch ein durchaus unbefangener Anerkenner dieses Grundsatzes ist, kann man doch ein ebenso warmer Anhänger des alten humanistischen Gymnasiums sein, ohne den Wert anderer Bildung zu verkennen. So haben wir in Berlin für die Realschulbildung wahrlich sehr viel getan. Wir haben in einem Zeitraum von ungefähr 18 Jahren nunmehr die 14te sechsklassige Realschule begründet und damit anerkannt, daß die Realschulbildung überwiegend die geeignetste ist zur Vorbildung für alle diejenigen, die die neunklassigen Anstalten nicht absolvieren können. Wir pflegen ebenso mit dem größten Eifer auch unsere Realgymnasien, und wir sind jetzt im Begriff, eine neue Oberrealschule zu errichten. Hierbei möchte ich den Herrn Minister bitten, sich unserer Realschulen freundlichst annehmen zu wollen. Bekanntermaßen sind diese anders organisiert wie die anderen im Lande, durch die Verbindung mit der Gemeindeschule und durch den Wegfall des fremdsprachlichen Unterrichts in den beiden untersten Klassen. Dagegen eifern zum Teil die Schulmänner, und ich muß von vornherein zugeben: an und für sich wird es richtig sein, daß man Französisch und Englisch besser in längerer Zeit erlernen kann als in kürzerer. Diese Herren übersehen indes den Zusammenhang der Gemeindeschule mit der Realschule, und die große Bedeutung, die es für unsere Mittelklassen hat, daß ihre Kinder aus den Gemeindeschulen, in denen der Unterricht unentgeltlich ist, gleich in die Quarta der Realschulen eintreten können und dann nur 4 Jahre hindurch die Kosten für den Unterricht zu bezahlen sind; und sie übersehen ferner, daß in der Praxis sich diese Schulen bewährt haben. Die Abiturienten der Realschulen haben das Recht, in die Obersekunda unserer Oberrealschulen einzutreten, und in diesen Oberrealschulen sind die Abiturienten der Realschulen, obwohl in den Oberrealschulen das Französische ja schon in Sexta anfängt und das Englische auch verhältnismäßig früher, durchaus den Anforderungen genügende, zum Teil gute, mitunter die besten Schüler. Es ist also ein Zeichen, daß unsere intelligenten und pflichttreuen Lehrer an den Realschulen das Problem gelöst haben, die Schüler gleichmäßig so zu fördern, wie diejenigen, die die Oberrealschulen von unten an besucht haben. Und, m. H., wenn es nach der Anschauung der Freunde der Reformgymnasien möglich ist, Griechisch und Lateinisch auch unter Verkürzung der Zeit zu erlernen, dann darf es doch kein ausschlaggebendes Hindernis sein, daß in Realschulen in den unteren Klassen das Französische und das Englische später als gewöhnlich unterrichtet wird.

Ich möchte daher dringend bitten, uns in der Pflege dieser Realschulen weiter zu unterstützen. Die Zahl derselben ist noch keineswegs abgeschlossen. Wir beabsichtigen, die ganze Stadt mit einem vollständigen Netz zu überziehen . . .

Was nun die Reformgymnasien anbetrifft, so haben wir in der Stadt Berlin kein Bedürfnis empfunden, sie bei uns zu begründen aus folgenden Ursachen. Wir haben die verschiedensten Schulen in Berlin: Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen und Realschulen. Es kann daher je nach der Leistungsfähigkeit der Kinder der Schulweg auf die verschiedenste Weise von den einzelnen betreten werden, der schließlich auch zu der Berechtigung führt, alle Studien ergreifen zu können, nämlich infolge der Schulreform des Jahres 1900. Wir haben daher nicht aus äußeren Ursachen das Bedürfnis, die Systeme miteinander zu verkoppeln, und wenn der Herr Abgeordnete v. Schenckendorff davon gesprochen hat, daß der Übergang von einer Schule zur anderen kein leichter wäre, so mache ich darauf aufmerksam, daß ja der Kursus des Gymnasiums und des Realgymnasiums bis Quarta einschließlich im wesentlichen der gleiche ist, und daß ein Übergang nach der Tertia von der einen dieser Schulen nach der anderen ohne Schwierigkeiten sich schon jetzt vollzieht; ein Übergang von der Oberrealschule aber nach dem Gymnasium und umgekehrt hat bei uns so selten stattgefunden, daß wir glauben, auf solche Ausnahmen keine Rücksicht nehmen zu müssen, daß da vielmehr das allgemeine Interesse mehr ins Gewicht fallen muß.

M. H., ich gehe auf die schultechnische Frage nicht ein; ich will nur erwähnen, daß wir uns haben davon überzeugen lassen durch unsere Sachverständigen, daß, falls wir an dem alten Ziel des Gymnasiums festhalten, die Kenntnis der alten Sprachen besser erreicht

werden kann, wenn sie von vornherein gefördert wird; und dann ist unser wesentlichstes Bedenken gewesen, daß durch das vermehrte Schwergewicht, das in den oberen Klassen auf die alten Sprachen gelegt werden muß, wenn das Lateinische erst in der Tertia und das Griechische erst in der Sekunda anfängt, die Ausbildung in der Geschichte, in der Mathematik, in den Naturwissenschaften und in den Realien überhaupt in den oberen Klassen leiden muß. Wir sind aber der Überzeugung, daß in der Jetztzeit auch das humanistische Gymnasium die Grundlage in den Naturwissenschaften, in der Mathematik, in den Realien gewähren muß, daß auch der Abiturient des Gymnasiums einigermaßen gut vorbereitet in dieser Beziehung die Schule verlassen muß, und wir fürchten, daß es dem humanistischen Gymnasium überhaupt Abtrag tun wird, wenn durch Minderbewertung der Realien und Naturwissenschaften in den oberen Klassen, wie wahrscheinlich, die Abiturienten der Reformgymnasien nach dieser Richtung hin nicht so gut vorbereitet werden können wie in den alten Gymnasien. In dieser Hinsicht sind ja auch schon von Fachmännern Bedenken geäußert.

M. H., deswegen haben wir geglaubt, daß wir ein Reformgymnasium in Berlin nicht zu begründen haben, zumal auch überhaupt in Berlin an sich ein Bedürfnis für ein neues Gymnasium nicht vorliegt, da die Schülerzahl der Gymnasien infolge der Begründung zahlreicher Realschulen gesunken ist. Ein altes Gymnasium aber in ein Reformgymnasium zu verwandeln, das hat seine großen Bedenken, einmal deswegen, weil, wenn nur ein einzelnes derartiges Gymnasium in Berlin existiert, es für viele Schüler bei einem Umzug schwierig ist, den Anschluß an ein anderes Gymnasium zu gewinnen — eine Frage, die in den Vororten nicht so in Betracht kommt wie in Berlin, weil jemand, der sich in den Vororten einmal angesiedelt hat, in der Regel für immer seinen Aufenthalt dort nimmt, während das Publikum in der großen Stadt von der einen Stadtgegend zu der anderen sehr häufig fluktuiert.

Dann aber ist weiter zu beachten, daß, wie ja auch anerkannt worden ist, die Reformgymnasien nur wirksam ausgestaltet werden an der Hand eines für die Idee begeisterten Lehrerkollegiums und Direktors. Wir können aber nicht plötzlich ein Kollegium eines unserer Gymnasien, das am Lehrplan des alten Gymnasiums hängt, dazu veranlassen, den Versuch mit einer Reformanstalt zu machen. Es würde das, glaube ich, ein Versuch sein, der selbst nicht im Sinne derjenigen liegt, die die Reformanstalten wünschen.

Nun ist es von dem Herrn Kollegen Fritsch [es war vielmehr der Abgeordnete Metger] dem Herrn Schulrat Michaelis verdacht worden, daß er nicht bloß auf die Berliner Verhältnisse eingegangen ist, sondern auch prinzipiell seinen Gegensatz zum Reformgymnasium zum Ausdruck gebracht hat. M. H., da bemerke ich ausdrücklich: dieser Vortrag ist einer des Herrn Stadtschulrats Michaelis, und den hat dieser Herr und diejenigen, die seine Meinung teilen, zu verantworten, nicht aber die Stadt Berlin. Wenn aber der Herr Kollege Fritsch [Metger] gesagt hat, es hätte sofort eine Erklärung des Ministeriums als Antwort auf die Ausführungen des Schulrats Michaelis erfolgen müssen, so muß ich betonen: der Herr Michaelis hat doch eben dasselbe Recht, seine Anschauungen wissenschaftlich vorzutragen, wie die Anhänger der Reformgymnasien, und wenn dadurch irgend jemand beunruhigt werden könnte, dafür kann doch der Herr Stadtschulrat nichts! Das ist Sache der Beunruhigten. Wahrscheinlich sind es Eltern, die Kinder auf Reformanstalten in der Nähe Berlins haben. Es ist deren Sache, sich bei den betreffenden Direktoren zu informieren, die sie gewiß beruhigen würden.

Es kann unmöglich den Gegnern der Reformschulen verwehrt werden, ihre abweichende Auffassung zum Ausdruck zu bringen! Sie brauchen nicht den Anhängern dieser Schulen das Feld zu überlassen! Die Abneigung gegen das Reformgymnasium beruht wesentlich darauf, daß allmählich das Griechische dem Reformgymnasium entfremdet werden wird. Ich weiß aus den Schriften des Herrn Geheimrats Reinhardt, daß das nicht seine Absicht ist; er hat sich auch auf der Schulkonferenz ausdrücklich gegen eine Heraufschraubung des Griechischen dahin, daß es erst in Obersekunda anfangen soll, ausgesprochen. Ich weiß, daß er dasselbe Ziel erreichen will, wie das bisherige Gymnasium; die Anhänger des alten Gymnasiums sind aber deswegen beunruhigt, weil es Kreise gibt, deren Ziel nicht bloß eine Re-

form des Gymnasiums, sondern eine Beseitigung des alten Gymnasiums durch Abschaffung des griechischen Unterrichts ist.

Zum Schluß möchte ich noch eins bemerken. Die Äußerungen des Herrn Schulrats Michaelis haben sich keineswegs auf die Reformschulen im allgemeinen bezogen, sondern nur auf das humanistische Reformgymnasium; ein Reformrealgymnasium hält er selbst für zweckmäßig, und es ist in gewissem Maße wahrscheinlich, daß demnächst auch in Berlin, wenn überhaupt ein Bedürfnis nach einem neuen Realgymnasium vorliegen wird, auch ein Versuch mit einem Reformrealgymnasium gemacht werden wird. Im übrigen wird auch die Berliner Verwaltung in Zukunft keinen einseitigen Standpunkt einnehmen, sondern gemäß den Resultaten der Wissenschaft und Praxis sich prüfend verhalten. Vorläufig haben wir aber geglaubt, unser Vorhaben durch Gründe, die in der Sache liegen und das Richtige treffen, rechtfertigen zu können [Bravo! bei den Freisinnigen].

Nach dem jetzt eintretenden Schluß der Debatte folgten noch persönliche Bemerkungen, darunter die des Abgeordneten **Gamp**, der der Meinung des Herrn Ministers entgegentrat, als ob er (Gamp) ein mehr oder weniger begeisterter Anhänger oder Verteidiger der Schülerverbindungen wäre. Er habe nur darauf hinweisen wollen, daß diese Verfehlungen gerade durch die Haltung mancher Schulbehörden mit veranlaßt seien, und habe sich dann dagegen ausgesprochen, daß wegen derartiger Verfehlungen auf die Strafe der Relegierung erkannt werde. Im Schlußwort aber erklärte der Berichterstatter, Dr. **v. Savigny**, noch einen Punkt von Wichtigkeit nachholen zu müssen.

Es betrifft das Gymnasium in Dortmund und das Verlangen der dortigen Katholiken, ein neu dort zu errichtendes Gymnasium in einer für sie brauchbaren Weise nach dem Münsterschen Muster einzurichten. Da sind sie der Ansicht — und das ist in der Budgetkommission erneut der Königlichen Unterrichtsverwaltung vorgetragen worden —, es möge nicht die Form des Reformgymnasiums gewählt werden, weil sie glauben, darin eine Erfüllung ihrer Wünsche nicht erblicken zu können. Die Königliche Staatsregierung hat demgegenüber erklärt, sie bestehe darauf, die Form des Reformgymnasiums für das Dortmunder zweite Gymnasium zu wählen. Es dürfte sich aber empfehlen, wenn der Herr Minister sich entschließt, noch einmal Ministerialkommissare nach Dortmund zu schicken, einerseits, um die katholische Bevölkerung belehren und beruhigen zu können, andererseits, um vielleicht einen Ausweg für die noch schwebenden Differenzen zu finden.

In der Abendsitzung des gleichen Tages beschäftigten die Abgeordneten noch Fragen von lokaler Bedeutung.

Nachwort.

Daß unter den oben mitgeteilten Aeußerungen nicht wenige höchst fragwürdig sind, würde, auch wenn ihnen nicht von anderer Seite in derselben Versammlung widersprochen worden wäre, unseren Lesern sicher nicht entgangen sein. Als die wichtigsten, einer weiteren Erörterung dringend bedürftigen Themen, die die preußischen Abgeordneten am 2. März in Berlin behandelt haben, erscheinen uns vier: die Reformschulorganisation, der Ersatzunterricht für das Griechische, die freiere Gestaltung der Gymnasialstudien auf den obersten Stufen, die Disziplin an den höheren Schulen, insbesondere die Frage der Schülerverbindungen. Wir möchten uns diesmal nur zu der Debatte über den ersten Gegenstand ein paar Bemerkungen erlauben.

Geh. Rat Reinhardt hat am ausführlichsten darüber gesprochen, daß schon hervorragende Männer früherer Zeiten von Comenius bis Ostendorf Vorschläge gemacht hätten, die der Organisation der gegenwärtigen Reformschulen

entschieden ähnlich seien (oben S. 103 fg.). Mit ziemlicher Vollständigkeit findet man die dahin zielenden Aeußerungen zusammengestellt in der Beilage zum Jahresbericht der Realschule mit Realgymnasium zu Mannheim, verfaßt von dem Leiter der Anstalt, Professor Dr. Friedrich Blum, und betitelt „Der gemeinsame Unterbau der höheren Schulen in seiner geschichtlichen Entwicklung". Aber ist der Schluß, den die Verteidiger der Reformschulorganisation aus solchen Rückblicken gezogen sehen möchten, berechtigt? Mir scheinen die Aussprüche geistig bedeutender Männer über Schulfragen, auch solcher, die mit der Schule nicht mehr in näherer Verbindung stehen, sehr wichtig da, wo es sich um die Beurteilung von Dingen der Erfahrung, z. B. von der Wirkung einzelner Lehrgegenstände, handelt. Wenn aber von solchen Männern Projekte gemacht und wenn diese trotz der Bedeutung und des hohen Ansehens ihrer Urheber im Lauf von Jahrzehnten oder gar Jahrhunderten nicht ins Werk gesetzt worden sind, wird m. E. damit starkes Bedenken gegen diese Ideen erregt und ein Antrieb zu der Erwägung gegeben, was gegen sie spricht.

Ferner scheint mir im vorliegenden Fall notwendig, recht deutlich auch die Verschiedenheit der früher geäußerten Ansichten und der heutigen „Schulreform" ins Auge zu fassen. Wenn Reinhardt schon 1894 Comenius gewissermaßen als Zeugen für die Frankfurter Lehrpläne zitiert hat, so ist doch zu bemerken, daß die Basierung des lateinischen Unterrichts auf den in einer modernen fremden Sprache, welche die Vertreter der gegenwärtigen Reform als einen großen Vorzug der Neuerung preisen, bei Comenius nicht vorhanden ist. Denn es heißt am Ende des 29. Kapitels seiner Didactica magna (S. 217 der sehr begrüßenswerten neuen Ausgabe von Hultgren) nur: siqui pueri ediscendis vicinarum gentium linguis operam dare debebunt, id hic fiat, circa aetatis annum decimum, undecimum, duodecimum, nempe inter scholam vernaculam et latinam. Comenius fordert also keineswegs, daß alle, welche Latein lernen sollen, vorher sich mit einer oder mehreren neueren Fremdsprachen bekannt machen, sondern nur, daß diejenigen dies tun, welche die Kenntnis derselben nötig haben; und als die zweckmäßigste Art sich diese Kenntnis anzueignen erscheint ihm, daß die Knaben in die Länder geschickt werden, wo man die zu erlernenden Sprachen spricht.

Noch wichtiger aber scheint mir, daß an späteren Ansichtsänderungen solcher nicht vorübergegangen werde, die früher einmal ihre Stimme für eine Reorganisation in der Richtung der heute empfohlenen erhoben hatten. Reinhardt führt auch Herder, „den Vater des neueren Humanismus", an und bemerkt: wer gegen das Reformschulsystem polemisiere, solle sich bewußt sein, daß er auch gegen diesen Mann polemisiere. Aber aus den Nachweisungen, die Kollege Kübler im vorigen Jahrgang dieser Zeitschrift S. 113 fg. über Herders Stellung zum lateinischen Unterricht gegeben hat, geht recht klar hervor, wie wenig die späteren Ansichten Herders im Einklang mit dem heutigen Reformschulsystem stehen.

Reinhardt zitiert auch Köchly, den Dresdener Köchly. Nun, wie scharf der sich schon in seiner Schweizer Periode gegen die Sprachenfolge Französisch-Latein ausgesprochen, habe ich im gleichen Jahrgang des Humanist. Gymnasiums S. 115 nachgewiesen; und wie er in Heidelberg ausdrücklich seinen Dresdener Vorschlag zurückgenommen, ist mit seinen eigenen Worten im vorigen Heft S. 14 in der Anmerkung zu lesen.

Nach dem Protokoll der Berliner Oktoberkonferenz vom Jahr 1873 hat L. Wiese dort, wie Reinhardt anführt, seine Zustimmung zu einem Versuch mit der von Ostendorf empfohlenen Reihenfolge Französisch-Latein an einem Realgymnasium ausgesprochen. Aber vergessen wir auch nicht, wie stark Wieses Abneigung gegen diese Sprachenfolge wenigstens für Gymnasien gegen Ende seines Lebens geworden war. Als er testamentarisch unter dem Namen Spilleke-

Wiese-Stiftung ein bedeutendes Kapital an zwölf von ihm bezeichnete Gymnasien vererbte, damit Witwen und unverheirateten Töchtern von Direktoren und Lehrern derselben eine Jahresrente ausgezahlt werden könne, da schloß er ausdrücklich diejenigen Anstalten von weiterer Teilnahme an diesem Legat aus, in denen etwa der lateinische Unterricht nicht mehr auf der untersten Stufe beginnen sollte.

Mich wundert, daß (meines Wissens) für das Reformschulsystem noch von niemand E. M. Arndt wegen einer Stelle in seinen „Fragmenten über Menschenbildung" zitiert worden ist, einer Schrift, die in allen noch heute interessanten pädagogischen Partien durch die höchst verdienstliche Ausgabe von Wilhelm Münch und Heinrich Meisner (Langensalza 1904 bei Beyer, 234 S.) wieder allgemein zugänglich gemacht ist. Denn S. 90 lesen wir hier: „Auch Sprachen lehre ich dieses Alter [das Knabenalter], aber nicht, wie man es meistens macht, mit den schwersten anfangend, sondern mit den leichtesten; nicht als ob es nicht die schwersten leicht lernte, sondern weil es sie nicht lernen soll, wie gewöhnlich, mit einer Ueberschüttung von Regeln nnd Formeln, die freilich auch bei den alten Sprachen sehr abgekürzt, aber nicht entbehrt werden können. Man hat auch hier die Pferde hinter den Wagen gespannt und tut es noch alle Tage. Mit der griechischen und lateinischen Sprache fängt man an, und nach diesen bildet sich die Methode, wie man die neuen lernt, die offenbar dadurch, daß man sie beibehält, noch schwerer werden. An dem Aehnlichsten und Gleichsten sollte man in allen Dingen immer anfangen seine Kraft zu üben und so zu dem Fremden und Ungleichen übergehen. Wir Deutschen fangen also mit dem Schwedischen, Dänischen, Englischen an. Das letzte macht den Uebergang zum Französischen, Italienischen, Spanischen, welche dadurch unendlich erleichtert werden. Durch diese ist es nicht schwer in die alte lateinische Sprache einzugehen, und nun, da schon eine große Fertigkeit und Gewandtheit da ist, greift man das Griechische an, in Grammatik und Konstruktion eine ganz abendländische und mehr als eine andere der deutschen ähnliche Sprache." [1]) Jedoch sehr anders sprach Arndt sich fünf Jahre später, 1810, in dem Prospekt für eine zu gründende Erziehungsanstalt aus, der von H. Meisner S. XIV ff. mitgeteilt ist. Es heißt dort unter Nr. 5: „Der Unterricht der ersten vier Jahre [die Knaben sollten nicht jünger als 8 und nicht älter als 10 Jahre alt eintreten] beschränkt sich auf deutsche, lateinische und griechische Sprache (worauf, sowie auf frischer Gymnastik unsere ganze Bildung ruhen soll) und auf das, was von Mathematik, Naturgeschichte, Geschichte und Erdbeschreibung diese Jahre fassen können. Religion wird ge-

1) Daraus und aus dem oben ausgesprochenen (übrigens in seiner Allgemeinheit entschieden unrichtigen) Satz, daß man in allen Dingen an dem Aehnlichsten anfangen sollte seine Kraft zu üben, würde folgen, daß man, wie einige nicht unkluge Leute gewollt haben, den fremdsprachlichen Unterricht in Deutschland mit dem Griechischen beginnen müsse; und an einer späteren Stelle der Fragmente (S. 148 der neuen Ausg.) verlangt Arndt auch wenigstens die Umkehr der Reihenfolge Lateinisch-Griechisch. Die interessante Stelle lautet: „Die griechische Sprache geht der lateinischen vor, sie mögen beide schon im Knabenalter geübt sein oder nun erst [im Jünglingsalter] angefangen werden. Sie geht etwas voran, weil sie uns näher steht als Menschen, — die lateinische näher als Bürgern. Selbst bei den mit der lateinischen verwandten Sprachen [Münch bemerkt richtig, der Sinn sei wohl: selbst bei den romanischen Nationen] sehe ich keinen dringenden Grund, warum mit ihr angefangen werden soll. Als erste Grundlagen alles höheren Unterrichts und als seelenbildend hat die griechische unendliche Vorzüge vor der letzteren, sowie die griechische Nation vor der römischen. Weil in diesen beiden Sprachen der Charakter und die Geschichte der beiden Völker auf das Sprechendste ausgedrückt ist, so will ich die bezeichnenden Grundlinien von beiden ziehen." Das geschieht dann in einer höchst lesenswerten, die Eigenart der griechischen Sprache preisenden Auseinandersetzung, die ihre besondere Bedeutung dadurch erhält, daß der Schreiber ein guter Kenner auch der nordischen Sprachen und des Englischen, sowie der drei wichtigsten romanischen Idiome war und daß ihn, wenn Jemand, ein warmes Nationalitätsgefühl beseelte.

lehrt, wie sie gelehrt werden kann, durch den Glauben an das Herz und seine Liebe. Leibesübungen gehen jeden Tag daneben hin, wie sie für dieses Alter passen. Schwimmen, Wettlauf, Springen, Tanzen u. s. w. wird nun von allen geübt, Zeichnen und Musik von dem, der Talent zeigt. Die deutsche Sprache ist der Anfang und die Grundlage — denn deutsche Männer wollen wir bilden —; sie wird gelehrt, nicht wie man sie jetzt plappert und schreibt, sondern alt und einfältiglich, wie unsere Großväter sie gebrauchten. Ist sie etwas befestigt, dann folgt das Latein als Regel der Gebundenheit, das Griechische als Bild der Freiheit."

Nach alle dem ist, meine ich, die von mir schon früher ausgesprochene Aufforderung vollberechtigt, daß man in dem Streit um die Reformschule die als ihre Propheten zitierten Toten ruhen lassen möchte.

Wenn aber G.-Rat Reinhardt behauptet, die an dem Reformgymnasium geübte Kritik sei wesentlich theoretischer Natur, und wenn er die Meinung hegt, daß alle, die in der Praxis dieser Schulen gestanden hätten, mit dem Lehrplan derselben zufrieden seien, so steht damit m. E. das Protokoll der Kasseler Konferenz vom Jahre 1901 nicht in Einklang. Denn es kann nicht etwa gesagt werden, daß, was da Reformschuldirektoren von Ausstellungen an der Unterrichtsgestaltung der Reformgymnasien sowie der Reformrealgymnasien vorgebracht haben (es findet sich im XIV. Jahrg. unserer Zeitschrift S. 191 fgg. zusammengestellt), nur äußerlicher Art sei und nicht mit der eigentümlichen Organisation der Anstalten zusammenhänge. Und sind Reinhard noch gar keine gegen das Prinzip dieser Organisation gerichteten Einwendungen von Lehrern, die an Reformschulen unterrichtet haben, zu Ohren gekommen? — Auch dürfen unter die Rubrik „theoretisch" die Einwendungen nicht gebracht werden, die sich auf die Entwicklung gründen, welche zum schwersten Schaden der humanistischen Schulstudien ähnlich, zum Teil sehr ähnlich organisierte Gymnasien des Auslandes genommen haben. Es ist merkwürdig, daß man sich dem warnenden Ruf, den die da vorliegenden Tatsachen erheben, verschließt, wogegen man Wert darauf legt, daß früher schon in Deutschland Vorschläge gemacht worden sind, die mit den Reformgymnasien Aehnlichkeit haben.

Die am Goethegymnasium im Griechischen und Lateinischen erzielten Erfolge wird Jedermann, der von ihnen selbst Kenntnis genommen hat, ebenso wie die humanistische Tendenz des Schöpfers der Anstalt, voll anerkennen. Für mich war bei Beobachtung jener Leistungen zugleich ein persönliches Interesse im Spiel, weil ich mit ihnen vergleichen konnte, was ich und andere altphilologische Lehrer einst während einer Reihe von Jahren bei ganz gleichartiger Beschränkung der für den klassischen Unterricht zu Gebote stehenden Zeit an einem schweizerischen Gymnasium erzielt haben, und weil ich durch Betrieb und Ergebnisse dieses Unterrichts in der Frankfurter Anstalt die Meinung bestätigt fand, die mir aus den eigenen früheren Erfahrungen erwachsen war, daß das Mittel, bei solcher Beschränkung doch noch etwas Befriedigendes in lateinischer und griechischer Lektüre zu erreichen, nicht etwa in einer Verminderung oder gar Beseitigung, sondern in intensiver Betreibung der sprachlichen Uebungen bis zum Ende der Schulzeit liegt. Hält man an dieser Praxis fest, so können in der Tat im klassischen Unterricht von Reformgymnasien, die hinsichtlich der Lehrkräfte und des Schülermaterials gut bestellt sind, Ziele erreicht werden, die mit denen guter Normalgymnasien verglichen werden können. Ob auch der Weg zu diesen Zielen in jenen Anstalten gleich bildend ist, wie in diesen, das ist freilich eine andere Frage.

Die Hauptbesorgnis der humanistisch Gesinnten für den klassischen Unterricht bezieht sich, wie öfter, auch in der oben abgedruckten Debatte S. 110 und S. 118, ausgeführt worden ist, auf die Zukunft, darauf, daß in einem deut-

schen Staate die Reformgestaltung des Gymnasiums durch Agitation oder Regierungsgewalt weit verbreitet oder gar völlig verallgemeinert werden könnte, weil infolge dessen sicher die klassischen Schulstudien dort noch weiter würden zurückgedrängt werden und insbesondere das Griechische stark Not leiden würde.

Von den mit der Reformorganisation verbundenen Nachteilen für andere Lehrgegenstände des Gymnasiums hat Reinhardt den einen nicht berührt, obgleich er in der letzten Zeit von mehreren Seiten hervorgehoben ist und eine Tatsache betrifft, die, daß durch das Hinausschieben des lateinischen und des griechischen Unterrichts der überaus fördernde Einfluß stark vermindert werden muß, den beide Lehrfächer auf fast alle anderen wissenschaftlichen üben können und sollen. Dagegen streifte der Redner die auch in der obigen Debatte zweimal zum Ausdruck gelangte Ausstellung, daß die erziehende Kraft mancher Unterrichtsobjekte, die erst in den oberen Klassen zu voller Wirksamkeit gelangen können, durch die Vermehrung der altklassischen Stunden auf den obersten Stufen und die stärkere Inanspruchnahme der Schüler für diesen Unterricht beeinträchtigt werden müsse. Denn mit auf diese Ausstellung bezieht sich doch wohl die Bemerkung: es sei wirklich nicht von großer Wichtigkeit, ob hier und da dieses oder jenes Fach eine Stunde mehr oder weniger habe, sondern dies, ob lebhaftes Interesse für die Gegenstände des Unterrichts geweckt werde; es gelte auch hier: Tous les genres sont bons, hors le genre ennuyeux. Wir meinen, es ist doch beispielsweise ein sehr wesentlicher Unterschied, ob die Geschichte vom Beginn der römischen Kaiserzeit bis zum Ende des dreißigjährigen Krieges in 3 oder ob sie in 2 wöchentlichen Stunden der Unterprima zu behandeln ist. Das Minus von einem Drittel der Zeit bedeutet keineswegs bloß eine erhebliche Verminderung des Wissensstoffes, sondern auch ein Minus von Durcharbeitung und Vertiefung. Der Betrieb muß hastiger werden, kann sich nur wenig oder garnicht auf Besprechungen einlassen, bei denen auch die Schüler mit ihren Gedanken zu Worte kommen, muß auf zusammenhängende mündliche Darstellungen der Schüler so ziemlich verzichten. Was aber das französische Sprichwort betrifft, so werden alle Reinhardt von Herzen beistimmen, daß die Anwendung des genre ennuyeux, so weit irgend möglich, einzuschränken sei (wirklich verbannt kann es leider aus der Schulwelt nicht werden, so lange es langweilige Lehrer gibt); indes wenn das genre einer Lehrstunde etwa nur das Beiwort amusant verdiente, so dürfte damit sicher auch Reinhardt nicht zufrieden sein.

Doch vergessen wir nicht, was an der ersten Aeußerung Reinhardts vom Regierungstisch sehr erfreulich ist, der durchweg maßvolle Ton und Sinn. Reinhardt erkennt an, daß mit Recht gesagt worden ist: was an einer Stelle des Landes gelungen, müsse deshalb nicht auch anderswo gelingen; er meint, daß gewiß dort, wo alte Gymnasien bestehen, an ihnen nicht gerüttelt werden würde, und er verficht am Schluß seiner Rede nur die Errichtung von wenigstens einer Vollanstalt mit lateinlosem Unterbau und doppeltem (einem gymnasialen und einem realgymnasialen) Oberbau in jeder Provinz, damit Schüler, welche in der Schule ihrer Vaterstadt nach deren Organisation im klassischen Unterricht nicht so weit kommen konnten, um den Anschluß an eine obere Klasse eines normalen Gymnasiums oder Realgymnasiums zu haben, dann ohne Schwierigkeit an die mit den klassischen Sprachen später beginnende Reformanstalt der Provinz überzutreten vermöchten, eine Einrichtung, die auch P. Cauer in seinem Nachwort zu den Düsseldorfer Verhandlungen unseres Niederrheinischen Zweigverbandes vom Jahre 1903 (s. S. 109 fg. des XIV. Jahrgangs unserer Zeitschrift) als wünschenswert anerkannt hat. Jedenfalls besitzen die, welche Verallgemeinerung des Schulreformsystems anstreben, nach Reinhardts jetzigen Aeußerungen in ihm keinen Vertreter ihrer Bestrebungen. — Und ebenso erfreulich ist, daß auch Ministerialdirektor Althoff sich (oben S. 99) dahin ausgesprochen hat, daß die

preußische Unterrichtsverwaltung nur beabsichtige, bei Gemeinden, in denen die örtlichen Verhältnisse dazu angetan seien, einem Antrag auf Gründung einer Reformschule entgegenzukommen, aber durchaus nicht daran denke, eine solche Schule zu octroyieren. Man darf darnach erwarten, daß dies auch in Dortmund nicht geschehen wird, wo der Wunsch der Regierung, daß das zweite dort zu gründende Gymnasium die Reformgestalt annehme, doch wohl dadurch veranlaßt war, daß man auch in der Provinz Westfalen eine Anstalt haben wollte, in deren obere Klassen Schüler der eben bezeichneten Art ohne Schwierigkeit eintreten könnten.

Den Wunsch nach Verallgemeinerung der Reformschulgestaltung wird man wohl in der Rede des Abgeordneten v. Schenckendorff (aber auch nur in ihr) ausgedrückt finden, eines Mannes, dessen warmfreundliche Stellung zu den humanistischen Schulstudien mir nicht bloß durch die von ihm in der Abgeordnetensitzung vom 6. März 1890 abgegebene Erklärung, sondern auch durch manches eingehende und anregende Gespräch feststeht, und der in seinem diesjährigen Votum ausdrücklich erklärt hat, sich eines Urteils über die schultechnische Seite der Reformfrage enthalten zu müssen, der aber den „sozialpolitischen" Wert der Reformschule so hoch schätzt, daß er für sie seit Jahren lebhaft eintritt. Wenn er jüngst glaubte, dabei durchweg auch im Namen aller seiner Parteigenossen in der Kammer zu sprechen, so hat er sich allerdings mindestens in einem Punkt und bei einem Mann geirrt. Der ebenfalls der nationalliberalen Partei angehörige Abgeordnete Professor Berndt hat ja (oben S. 109) gegen die Ueberschätzung des Segens Einsprache erhoben, der nach Schenckendorffs wie anderer Meinung in dem Hinausschieben der Entscheidung über die Schul- und Lebenslaufbahn eines Knaben bis zum 12. Jahre liegt. Er konnte sich dabei auf die Ausführungen des Stadtschulrats Michaelis in seinem Vortrag vom 29. November v. J. (die sich in unserem vorigen Heft S. 45 fg. finden) berufen. Wir möchten dazu die ausländischen Beobachtungen fügen, die wir in der Schrift über die Einheitsschule S. 46 mitgeteilt haben: daß in Frankreich und Schweden, wo man den Beginn des lateinischen Unterrichts schon vor längerer Zeit hinausgeschoben hat, sich damit nach den mir 1890 von dortigen Lehrern zugegangenen Nachrichten die Sicherheit in der Wahl der Vorbildungsart und der Berufsart keineswegs gehoben, die Unentschiedenheit nicht vermindert hat. Es muß anerkannt werden, daß die spezielle Begabung eines Knaben nur ein und keineswegs das stärkste Moment bei der in Rede stehenden Wahl zu sein pflegt, und es muß ferner anerkannt werden, daß in der Begabungsfrage auch Lehrer, wenn es sich um jüngere Stufen handelt, ungemein häufig irren. Ich habe mir, durch Erfahrungen gewitzigt, allmählich immer mehr abgewöhnt, ein Urteil über die Begabungsrichtung eines Knaben vor der Pubertätsentwicklung zu fällen. Falls es aber ein Mittel gibt, vor dieser Zeit ins Klare darüber zu kommen, ob der Junge sozusagen mehr eine lateinische oder eine unlateinische Seele hat, so ist dieses Mittel das Latein selbst, wodurch dann mehr ein früherer als ein späterer Anfang des Lateinischen empfohlen wird. Uebrigens kann, meine ich, das Hinausschieben der Entscheidung über die Vorbildungs- und Berufsgattungswahl auch solchen, welche sie früher lebhaft wünschten, nach den in der Gleichberechtigungsfrage gefällten Entscheidungen garnicht mehr so begehrenswert erscheinen.

Was v. Schenckendorff über den Vorteil bemerkt hat, der nach seiner Ueberzeugung in der erst durch das Reformschulsystem geschaffenen Möglichkeit des Uebergangs von einer Anstaltsgattung zur andern liegt, hat ebenfalls eine Entgegnung in derselben Sitzung gefunden, in der Rede des Justizrats Cassel (oben S. 117). Dem von ihm und von Michaelis (im vorigen Heft S. 44 fg.) über diesen Punkt Gesagten möchte ich beifügen, daß auch dieser vermeintliche

große Vorzug des Reformsystems durch die Wendung in der Berechtigungsangelegenheit seine Bedeutung wenigstens in Preußen verloren hat. Denn das, was auch für Schüler mittlerer Klassen eine ernstliche Schwierigkeit ist, der Uebergang aus einer lateinlosen Anstalt in ein Normalgymnasium oder Normalrealgymnasium (der übrigens bei guter Begabung und emsigem Fleiß doch öfter mit nicht sehr großem Mehraufwand von Zeit gelang), dieser Uebergang wird jetzt kaum von jemand unternommen werden wollen.[1])

So bleibt denn nur der dritte soziale Vorteil übrig, den v. Schenckendorff hervorgehoben hat, daß es Eltern, die ihren Sohn den gymnasialen oder realgymnasialen Bildungsweg durchmachen lassen wollen und die an ihrem Wohnort nur eine lateinlose Schule haben, nach Einrichtung von Lateinschulen mit späterem Lateinbeginn möglich sein würde, den Knaben längere Zeit ohne Hemmung in seiner Schullaufbahn zu Hause zu behalten, in der Tat ein großer erziehlicher und finanzieller Vorteil. Doch um ihn zu schaffen, ist doch nicht Verallgemeinerung des Schulreformsystems nötig, sondern dazu genügt die Existenz von einem mit Alumnat versehenen Reformgymnasium und einigen solchen Reformrealgymnasien in jeder Provinz. G. Uhlig.

1) Wie wesentlich die Frage des gemeinsamen Unterbaues dadurch alteriert wird, wenn den Abiturienten der verschiedenen höheren Schulen gleiche Rechte eingeräumt werden, hat auch Reinhardt sofort erkannt und in der Junikonferenz (S. 45 des Protokolls) deutlichst ausgesprochen: die Frage rückt dadurch nach seinem Ausdruck nicht bloß an die zweite, sondern an die vierte oder fünfte Stelle in den Erwägungen über die Organisation des höheren Unterrichts.

Literarische Anzeigen.

Ueber die **Einigung der deutschen Aussprache.** Festrede gehalten am 22. November 1904 von Prof. Dr. **Wilh. Braune,** d. Z. Prorektor der Universität Heidelberg, in Sonderabdruck bei Max Niemeyer in Halle erschienen (1,20 Mk.).

Eine akademische Rede, die in glücklichster Weise das Problem löste, einen Einblick in die Forschung auf einem Gebiete der Wissenschaft mit Erregung lebhaften Interesses bei allen Zuhörern zu verbinden: vernahm man doch bei manchen Bemerkungen über dialektische Aussprachen einen leisen Zuruf zustimmender oder auch protestierender Art. Allerdings ist zuzugeben, daß das genannte Problem hier leichter als auf manchen anderen Gebieten gelehrter Forschung zu lösen war, insofern die meisten Gebildeten die Art, wie sie ihre Muttersprache aussprechen, als etwas wichtiges und ihr gutes, unveräußerliches Recht betrachten. Die Braunische Erörterung ist aber zugleich eine Leistung von entschiedener Wichtigkeit für die Pädagogik, insofern überzeugend nachgewiesen wird, daß wenn eine einheitliche deutsche Aussprache in den Schulen, wenigstens den höheren, der verschiedenen Teile Deutschlands erzielt werden soll, diese nur in immer stärkerer Annäherung an die bereits in weitem Umfang gefestete Bühnenaussprache erstrebt werden darf. Wir möchten jedem Pädagogen ferner die im Verlauf der Darlegung gegebene historische Rechtfertigung des Grundsatzes, daß unsere Aussprache in der Schreibweise eine Art von Norm und Korrektiv finden müsse, zur Kenntnisnahme empfehlen. U.

Max **Oker-Blom: Beim Doktor Onkel auf dem Lande.** Ein Buch für Eltern. Autorisierte Uebersetzung von Leo Burgerstein. Wien, Pichlers W. und S. 1905. 39 S. 85 Pfg.

Der Verfasser ist Dr. med. und Dozent der Physiologie an der Universität Helsingfors, das Büchlein schwedisch geschrieben, der Uebersetzer der durch seine schulhygienischen Bestrebungen bekannte Wiener Oberrealschuldirektor. Es ist hier die in neuerer Zeit vielfach besprochene, dringende Aufgabe, einen Knaben in angemessener Weise über die sexuellen Verhältnisse zu belehren und dadurch bei Zeiten vor Unnatürlichkeiten zu bewahren, sehr trefflich durch Mitteilungen gelöst, die in stufenweisem, von der Fortpflanzung der Bäume beginnendem Fortschreiten ein väterlicher Onkel, ein Landarzt, dem Sohn einer verwitweten Schwester bei Gelegenheiten macht, die durch das Landleben gegeben sind. Was ihm da mitgeteilt worden, berichtet der Knabe in mehreren kleinen Erzählungen, die wohlgeeignet sind, von Eltern vorgelesen zu werden und dem genannten wichtigen Zweck zu dienen. — Vgl. des Verfassers und Anderer Aeußerungen über die sexuelle Aufklärung der Jugend innerhalb und außerhalb der Schule auf dem I. internationalen Kongreß für Schulhygiene, von denen Direktor Burgersteins Bericht über diesen Kongreß in der Zeitschrift

für die österreichischen Gymnasien (1904, 8. und 9. Heft, S. 852 ff.) Mitteilung gemacht hat.

Die Frage, ob, von wem und wie Knaben und Mädchen über die geschlechtlichen Dinge aufgeklärt werden sollen, ist nun seit langer Zeit Gegenstand des Streits und Einigung doch noch keineswegs erzielt. Die aufklärende Pädagogik des Philanthropinismus folgte auch hier ihrem Prinzip. Man denke an die Fragen, die in dem Dessauer öffentlichen Schulexamen des Jahres 1776 Wolke gestellt hat, wie uns Schummel in der (1891 erfreulicherweise wiederaufgelegten) Reise Fritzens berichtet. Für den „Storch" trat andrerseits noch jüngst Helene Tuschak in der Wiener „Pädagogischen Zeit", in der Nummer vom 18. Januar, ein. Die Wendung, welche die Behandlung des Problems neuerdings im allgemeinen genommen hat, ist, unserer Zeit entsprechend, die, daß es vorwiegend vom hygienischen Standpunkt erörtert wird, und einen wertvollen Beitrag zur Lösung mit dieser Tendenz bietet das obige Schriftchen. U.

F. Grunsky und G. Bräuhäuser, Griechisches Uebungsbuch, II. Teil für Obertertia. 2. Auflage. Stuttgart, Ad. Bonz, 1905. 167 u. X S., gebunden 3 Mark.

Der in dieser Zeitschrift angezeigten 2. Aufl. des I. Teils des griechischen Uebungsbuchs von Grunsky und Bräuhäuser für Untertertia ist nach Jahresfrist die 2. Auflage des II. Teils für Obertertia gefolgt. Erscheint die 2. Auflage des I. Teils durch vielfach verbesserte Anordnung des grammatischen Stoffs und bedeutende Verbesserung der Uebungsbeispiele als eine eigentliche Neubearbeitung, so liegt das Hauptverdienst der 2. Auflage des II. Teils in einer Erweiterung durch Hinzufügung reichlichen Uebungsstoffs (besonders in der Kasuslehre) unter Beseitigung mancher einzelner weniger geeigneter Uebungsbeispiele der 1. Auflage. Dagegen ist die Anordnung des Gesamtstoffs und der Regeln aus der Modussyntax in der Hauptsache unverändert geblieben, nur einzelne der letzteren wurden in kürzere, logisch schärfere Form gebracht (z. B. Nr. 30 u. 36), einzelnes weniger Notwendige oder Schwierigere wurde gestrichen. Das Buch ist auch in der neuen Auflage den Forderungen des württembergischen Lehrplans angepaßt, der für Obertertia Absolvierung der Formenlehre (Verba auf mi u. Verba anomala), Behandlung der Kasuslehre und Einführung in die Hauptregeln der Modussyntax ansetzt. Demgemäß wird in den ersten 41 Stücken die Formenlehre absolviert. Jedes derselben hat einen mit A bezeichneten Abschnitt mit Expositionsbeispielen, ein B-stück zur Uebung in Bildung einzelner Formen und ein C-stück mit Kompositionsbeispielen, die meist von kleineren und leichteren Einzelsätzen zu größeren und schwereren fortschreiten. Auf diese 41 Stücke sind nun die Hauptregeln der Modussyntax verteilt und kommen in den gleichen Stücken zur Anwendung und Einübung. Diese Einrichtung ist besonders deshalb zweckmäßig, weil es dadurch möglich ist, die Uebungsbeispiele zur Formenlehre mannigfaltiger und inhaltreicher zu gestalten und zugleich die Modusformen einzuuben, die ohne Verbindung mit der Moduslehre gar nicht zu verständnisvoller Anwendung kommen könnten. Die Hauptschwierigkeit lag hiebei in der Auswahl der Regeln aus der Modussyntax, und unser Uebungsbuch scheint die richtige Mitte zwischen dem Zuviel und Zuwenig so ziemlich getroffen zu haben. Auf den die Formenlehre mit Modussyntax behandelnden ersten Teil folgt ein zweiter bloß der Syntax gewidmeter Teil, welcher in 28 Abschnitten die Lehre von der Kongruenz, vom Artikel, von den Pronomina, die Kasusregeln und die Präpositionen behandelt, letztere beide besonders eingehend. Diese Abschnitte enthalten keinen Expositionsstoff mehr, weil vorausgesetzt wird, daß in dieser Klasse bereits die Lektüre eines Schriftstellers oder einer Chrestomathie begonnen wird. Dagegen sind auch hier A-stücke zu kurzen Uebungen in Verwendung des grammatischen Stoffs den B-stücken d. h. Kompositionsstücken mit kleineren und größeren Einzelsätzen vorangestellt. Zudem haben wir am Schluß jeder Gruppe von zusammengehörigem grammatischem Stoff zusammenhängende Uebungsstücke, im ersten Teil 16, im zweiten 13, die einen zusammenfassenden Ueberblick über das Ganze des gelernten Stoffs gewähren. Sehr wertvoll erscheint Nr. 69, Wiederholung der Präpositionenlehre an der Hand der alphabetisch geordneten deutschen Präpositionen. Besonders verdienstvoll ist auch die in der 2. Auflage angeschlossene Sammlung von 25 zusammenhängenden Kompositionsstücken, von denen die 1. Auflage nur zwei enthielt.

Ist unser Uebungsbuch in der Hauptsache dem württembergischen Lehrplan angepaßt, so besitzt es daneben soviele allgemein schätzenswerte Vorzüge, daß es auch außerhalb der württembergischen Lehranstalten, in denen es sich in der 1. Auflage längst eingebürgert hat, beim griechischen Unterricht die trefflichsten Dienste leisten dürfte. Von diesen Vorzügen seien nur folgende besonders hervorgehoben: fürs erste der planmäßige, lückenlose Aufbau des grammatischen Stoffs, bei dem immer das Folgende auf das Vorhergehende sich stützt und durch dieses vorbereitet ist. Zweitens die schon oben erwähnte planmäßige Verknüpfung der Formenlehre mit einer einsichtsvollen, maßhaltenden Auswahl aus der Modussyntax, ganz besonders aber die vorzügliche Auswahl der Uebungsbeispiele. Es wird schon in den Einzelsätzen zur Komposition ein gediegener, anregender und mannigfaltiger Uebungsstoff in reichstem Maß geboten. Die zusammenhängenden Uebungsstücke aber, hübsche Erzählungen geschichtlichen Inhalts, bieten den reichsten Uebungsstoff zur Wiederholung des ganzen grammatischen Stoffs. Und wenn

unser Uebungsbuch im ganzen an Lehrer und Schüler etwas höhere Anforderungen stellt, damit durch intensiven Betrieb des Unterrichts das Griechische im Gymnasium trotz aller Beschränkung doch zu seiner rechtmäßigen Geltung komme, so trägt es durch konzentrierte Anordnung des Stoffs und durch interessanten, anregenden Uebungsstoff auch wieder dazu bei, die Erfüllung obiger Forderungen zu erleichtern und zu einer sichern Grundlage für den weiteren griechischen Unterricht zu verhelfen.

Stuttgart. H. Lutz, Prof. a. D.

Zwei weitere Gymnasien in Preußen zur Reform übergegangen?

In dem Vortrag des Stadtschulrats Michaelis über „die Stadt Berlin und das Reformgymnasium" findet sich S. 43 unseres vorigen Heftes (S. 4 des Sonderdrucks) nach Aufzählung der in Preußen gegenwärtig existierenden Reformgymnasien die Stelle: „Das Zentralblatt vom Januar 1904 nennt auch Görlitz und Ratibor als in Umwandlung begriffen." Diese Worte haben bei dem Direktor des Ratiborer Gymnasiums, Prof. Dr. Radtke, dessen Anschauung eine solche Veränderung durchaus nicht entsprechen würde, zu starkem Befremden Anlaß gegeben, und er hat mich dringend ersucht, die falsche Nachricht alsbald zu berichtigen. In der Tat liegt ein kleines Versehen des Herrn Michaelis vor, dessen Berichtigung ihm selbst erwünscht sein wird. Die Notiz des preußischen Zentralblattes bezieht sich nicht auf die Gymnasien, sondern die Realprogymnasien in Görlitz und Ratibor, von denen gesagt wird, daß sie in der Umwandlung zu einem Reformgymnasium mit Oberrealschule nach dem Frankfurter System begriffen seien. Folgen wir der neuesten Ausgabe des „Statistischen Jahrbuchs f. h. Schulen", so muß es übrigens hier „Reformrealgymnasium" statt „Reformgymnasium" heißen. U.

Die griechische Frage an der Universität Cambridge.

Im November 1891 erhielt ich vom Headmaster von Bath College, Herrn T. W. Dunn, einen Brief, den ich im Jahrg. 1891 unserer Zeitschrift S. 148 fg. in wörtlicher Uebersetzung mitteilte und aus dem ich hier folgende Stelle wiederhole:

„Gestern wurde zu Cambridge dem Senat ein Antrag vorgelegt, er möge den Rang eines bachelor auch denjenigen Studenten zugestehen, welche den Prüfungsanforderungen in einer der beiden klassischen Sprachen genügten, wenn sie für die andere einen noch zu bestimmenden Ersatz böten. Als die alte Sprache, von der man dispensieren könnte, würde sich natürlich in der Praxis das Griechische herausstellen. Die Philister mit nur zu vielen Abtrünnigen aus unseren Reihen waren voll Siegesbewußtsein, und der Ausgang des Kampfes war zweifelhaft. Ein lebhafter Broschürenkrieg hatte stattgefunden, und man hatte sich sehr aufgeregt. Als die Stimmen gesammelt und die Zahlen in einer ungewöhnlich großen Versammlung [noch nie soll nach einem Bericht der Saturday Review das Cambridger Senatsgebäude so viele Abstimmende gesehen haben] unter feierlichem Schweigen verkündet wurden, stellte sich heraus, daß es 525 Griechen gegen 185 Trojaner waren."

Wie uns Professor Imelmann in Berlin mitteilt und dieser von Dr. Karl Breul, University lecturer in German an der Cambridger Universität, erfahren hat, ist bei einer neuerdings vorgenommenen Abstimmung der Mitglieder des dortigen Senats durch Majoritätsbeschluß die Frage in gleichem Sinne entschieden worden. U.

Ein amerikanischer Professor über deutsche Universitäten und Gymnasien.

Die Nationalzeitung brachte in Nr. 140 des laufenden Jahrgangs aus der Feder eines Ungenannten aber uns Wohlbekannten die folgende Mitteilung.

In einem Vortrage (abgedruckt in der amtlichen Chronik der Kalifornischen Universität, VII, 41 ff.) fragt Professor Edward Clapp, der vor kurzem sein Sabbatjahr, wie üblich, zu einer Reise nach Europa benutzt hat, nach den Ursachen des Vorranges, den Deutschland in der Gelehrtenwelt einnehme. Beachtung verdient schon der Ausgangspunkt seiner Betrachtungen. Wir hören da von einer Reaktion gegen die angeblich maßlose Germanisierung des amerikanischen Universitätsunterrichtes. „Diese Reaktion", heißt es wörtlich, „geht zuweilen so weit, zu bestreiten, daß wir (Amerikaner) hinfort noch irgend etwas von Deutsch-

land zu lernen hätten, und zu behaupten, Gesellschaft und Leben hätten sich in Deutschland unter der Regierung des jetzigen Kaisers zu stark auf wirtschaftliche Interessen eingestellt, um nicht die Lebenskraft des gelehrten Unterrichts zu untergraben, die Ideale der Universitätserziehung herabzudrücken und so aus seiner hohen Stellung das Land zu verdrängen, das so lange Heimat und Wiege des wissenschaftlichen Arbeitens war."

Nach einem kurzen Hinweis auf einige allbekannte Namen von deutschen Gelehrten aller Fakultäten, verwahrt Professor Clapp sich und seine Landsleute gegen die Zumutung, für alle Zeit sich mit dem zweiten Platz zu begnügen, auf irgend einem Felde, auf dem sie sich betätigen. „Wer den Willen hat und die Kraft in sich fühlt, der erste zu sein, kann nicht umhin, zu fragen, wie ist es gekommen, daß diese Männer, unsere Lehrer und ehrenvollen Rivalen, für ein Jahrhundert ihre hohe Stellung in der Gelehrtenwelt gewannen und behaupteten?"

Die erste Antwort findet Professor Clapp in der Arbeitskraft, Ausdauer und Disziplinierbarkeit der deutschen Rasse. Alle Achtung vor dem Selbstvertrauen und der Findigkeit des Amerikaners, meint Professor Clapp; in der Disziplin ist ihm der Deutsche überlegen, und „bei allen Verrichtungen großen Stils zählt Disziplin mit". Ein zweites Moment ist ihm der deutsche Professor, in seinem weltfremden, ganz und ausschließlich der wissenschaftlichen Arbeit gewidmeten Leben, an dem er, namentlich in den Seminarien oder Laboratorien, den Studenten teilnehmen läßt.

Das dritte aber — und wichtigste, scheint es — ist ihm der deutsche Gymnasiallehrer, mit seiner ebenso unabgelenkten Hingebung an die Wissenschaft und ihre Lehre. „Sie lieben die Wissenschaft mit einer enthusiastischen und verzehrenden Liebe, und wenn der junge Deutsche neun Jahre ihren Unterricht genossen hat, kein Wunder, daß er etwas versteht, und daß er es gut versteht, und daß er, in den meisten Fällen, vorbereitet ist, Nutzen zu ziehen aus den reichen Gelegenheiten und der Freiheit der Universität."

Ein junger deutscher Jurist, mit dem Professor Clapp zwei Monate wanderte, scheint ihm eine sehr hohe Meinung von der deutschen Gymnasialbildung beigebracht zu haben. Auf die Frage, ob denn der Arbeit auf der Schule nicht am Ende doch zu viel gewesen sei, antwortete der junge Wandersmann: „O nein, wir hatten massenhaft Zeit zu allerhand Unsinn!"

Am Schluß seines Vortrages wiederholt Professor Clapp mit Nachdruck: „Wenn das Seminar mit Recht für den wesentlichsten Zug im deutschen Universitätsunterricht gilt, so könnte das Seminar allein doch nicht die Erfolge zeitigen, die es zeitigt, gründete es sich nicht auf die Ausbildung, die das deutsche Gymnasium gibt, eine Ausbildung, die ich für unvergleichlich halte, an Frische und Gründlichkeit und in ihrer Kraft, die jungen Geister in ihren bildsamen Jahren zu ergreifen, ihnen Liebe zu geistiger Arbeit einzuflößen und einen festen Grund zu legen zu der wissenschaftlichen Berufstätigkeit."

Soweit die Mitteilung, an die sich ein Ausdruck des Bedenkens knüpft, ob das hier entworfene günstige Bild durchweg der Wirklichkeit entspricht. „Der Merkantilismus — schließt der Artikel — ist wohl nicht unsere Hauptgefahr; wir holen nur nach, was wir allzulange versäumt haben. Aber wie wäre es, wenn die Nation von ihrer geistigen Höhe heruntersänke durch allzu gedankenlose Betonung — des Nationalismus?" U.

Bladvulling.

„Was ist ein **Philister?**" fragte der Quartaner Karl seinen Vater, als er in der Zeitung gelesen hatte, daß Bülow gesagt habe, der Kaiser sei jedenfalls kein Philister. „Mein Sohn, das solltest du aber doch aus der biblischen Geschichte wissen." „Ja, ein Feind der Juden. Also unser Kaiser ist kein Feind der Juden?" „Gewiß nicht. Aber . . . das Wort hat noch eine andere Bedeutung!" „Welche denn?" „Das wirst du als Student erfahren." Vielleicht aber erfährts Karl schon als Sekundaner in der Pennalia: „Die Philister sind uns gewogen meist"; wird indes aus dieser Verwendung ebensowenig, wie aus der biblischen Bedeutung einen negativen Schluß auf den Kaiser ziehen dürfen. Dem Primaner Karl aber gesellt sich zu der ethnologischen und sozialen Bedeutung sicherlich als dritte die moralische; doch diese zu definieren würde dem Vater noch schwerer werden. Am besten hat uns immer gefallen, was einst Heinrich Leo (nach Mitteilung des 77 jährigen Immanuel Bekker junior an uns) gesprächsweise gesagt hat: „Der Philister ist ein Mensch, der im Falle der Wahl ein materielles Gut dem ideellen vorzieht." So gefaßt ist das Gegenteil eines Philisters ein hohes Lob für jeden Menschen, besonders für jeden Fürsten. U.

Abgeschlossen Mitte April 1905.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Die Bedeutung Schillers für das Gymnasium.

Rede am 11. April 1905 auf der 42. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner gehalten.

Geehrte Herren und Freunde!

Wenn ich in diesem Jahr Ihre Aufmerksamkeit auf die Bedeutung Schillers für unsere Gymnasialbildung zu lenken unternehme, so geschieht es nicht, weil ich Ihnen viel Neues zu sagen hätte, oder um, was etwa schon über den Gegenstand gesagt ist, in etwas wie System und Ordnung zu bringen. Meine Absicht ist einfacher. Bei der allgemeinen, man darf diesmal getrost sagen, nationalen Feier, die im Gange ist und am 9. Mai dieses Jahres ihren Gipfelpunkt erreichen wird, muß es, denke ich, für uns ein Bedürfnis sein, bei der ersten Gelegenheit, die eine größere Anzahl rheinischer Fachgenossen zusammenführt, auch unsererseits dem großen Namen zu huldigen und einen Augenblick kurzer Betrachtung dem zu widmen, was Schillers Dichtung und Persönlichkeit für das Leben des Teils unserer Nation, dem unsere Lebensarbeit geweiht ist, bedeuten. Ich entnehme mein Recht, darüber vor Ihnen Zeugnis abzulegen, dem Umstand, daß ich von den hier Versammelten der älteste bin, mich also am längsten mit Schiller beschäftigt habe. In der Tat reichen meine Erinnerungen in eine Zeit nahe der seinigen zurück, Erinnerungen allerdings mittelbarer Art, Eindrücke aus Gesprächen und Erzählungen von solchen, die Schiller noch selbst gesehen und gekannt haben, und Anschauungen von noch wenig oder garnicht veränderten Umgebungen, in denen sein Leben sich bewegte, von Gebäuden, Landschaftsbildern, der Solitüde, Ludwigsburg, der Karlsakademie, dem herzoglichen Schloß, wie sie Schiller selbst gesehen — und ich möchte gleich hier sagen, was Sie jetzt auch aus der neuesten Biographie von Berger lernen können, daß all der elende literarische Klatsch, der sich an Schillers Leben als Regimentsmedikus in Stuttgart, seine Kameraden und seine Hauswirtin, die verwitwete Hauptmännin Vischer auf dem kleinen Graben, gehängt hat, ihm so viel oder so wenig einen sittlichen Makel anheften kann, als etwa der nicht schöne, doch sittlich sehr ungefährliche und unschädliche Cynismus so mancher genialen Studentenwirtschaft in Tübingen oder an anderen kleinen Universitäten in der Mitte des vorigen Jahrhunderts; daß der Zusammenhang der Lauralieder mit der Hauptmännin nach meiner Überzeugung ein Nonsens ist, und daß der Biograph hier nichts zu verbergen und nichts zu umschreiben hat: was unseren biographischen Autoren sonst so viel Mühe macht und so viel Unwahres entlockt.

Zum ersten Mal, und auch das hat in Erzählungen von Zeit- und Kampfgenossen Theodor Körners meine Jugend noch lebendig berührt, äußerte Schillers Dichtung ihre Bedeutung und Wirksamkeit an einem großen Wendepunkt unserer Geschichte, im Jahr 1813. Ich denke an jene prophetischen Worte im Prolog zum Wallenstein, mit denen er — man schrieb damals erst 1798 — mit Seherblick Napoleons Wesen und Schicksal schilderte:

Ihr kennet ihn, den Schöpfer kühner Heere,
Des Lagers Abgott und der Länder Geisel,
Des Glückes abenteuerlichen Sohn,
Der von der Zeiten Gunst emporgetragen
Der Ehre höchste Staffel rasch erstieg
Und unaufhaltsam immer weiterstrebend,
Der ungezähmten Ehrsucht Opfer fiel —

als hätte der Dichter dieses Steigen und diesen Fall Napoleons miterlebt; ich denke an die mächtige Rütliscene und die Rede Stauffachers im Tell, wohl die mächtigste Volksrede in deutscher Sprache, welche die Stimmung jener Tage der Befreiung getreuer und in jedem Fall wirksamer spiegelt, als irgend eine Dichtung derer, welche diese Tage selbst miterlebt und mit durchgekämpft haben,

Wir haben diesen Boden uns erschaffen
Durch unsrer Hände Fleiß — —
Unser ist durch tausendjährigen Besitz
Der Boden, und der fremde Herrenknecht
Soll kommen dürfen und uns Ketten schmieden
Und Schmach antun auf unsrer eigenen Erde?

Er, der sie nicht erlebt hat und der die tiefe Kraft des Nationalgefühls noch nicht, wie wir jetzt, in ihrer vollen Wirklichkeit hat empfinden können, er hat dieser Kraft gleichwohl den höchsten Ausdruck zu geben gewußt, und Niemand wird ihm die Ehre streitig machen können, der erste, recht eigentlich der Chorführer der edlen Schar der Sänger der Freiheitskriege zu sein.

Das zweite Mal, wo diese Dichtung an einem solchen Wendepunkte ihre Kraft entfaltete, den 10. November 1859, habe ich mit dem vollen Bewußtsein seiner Bedeutung für unser gesamtes deutsches Volk und Leben als Gymnasiallehrer in Wetzlar miterlebt. Es war ein sonnenheller, herrlicher, unvergeßlicher Tag: in ungezählten Huldigungen, gar oft unbeholfen, aber überall ehrlich, vom Katheder, von Tausenden improvisierter Tribünen herab, in Stadt und Dorf, ohne daß irgend ein Mißklang gestört hätte, vollzog sich diese im vollsten Sinne und wie keine andere der vielen, die ich erlebt, volkstümliche, einheitliche, nationale Feier. Noch einmal reichte man sich in deutschen Landen vor dem Bilde eines edlen Dichters die Hand,

Ja, wir sind eines Herzens, eines Bluts!

ehe man sich — die Zeit war nicht fern und mehr als Ein Auge sah sie kommen — zur letzten, schweren, blutigen, notwendigen Entscheidung die Lenden gürtete.

Die Entscheidung war gefallen, die Grundlage des neuen Deutschlands gelegt, als die Stunde der großen Prüfung für unsere neugeeinigte Nation, die sich so lange im grimmigen Kampf der Parteien zerfleischt hatte, als 1870 kam. Auch hier erklangen wieder die Worte, die im Jahr 1813 die Herzen entflammt hatten, jenes „Nichtswürdig ist die Nation, die nicht ihr Alles freudig setzt an ihre Ehre“, jenes „Seid einig, einig, einig“ des sterbenden Attinghausen, und das „Es hebt die Freiheit siegend ihre Fahne“ in jenem Hohenlied der Einheit und Freiheit, dem Tell. Und wenn ich vor Allem an diese Höhepunkte der Wirkung Schillers auf unser Volk erinnere, so geschieht es darum, weil in ihnen

der nationale Charakter dieser Dichtung sich am mächtigsten ausspricht, und weil für uns Lehrer, die wir berufen sind, unsere Jugend in diese nationale Dichtung einzuführen, vor Allem die Aufgabe darin bestehen muß, ihr klar zu machen, daß diese Dichtungen nicht bloß Theaterstücke, nicht bloß Kunstwerke, sondern Taten, Ereignisse im vielverschlungenen Werdegang unseres Volkes sind.

Indes, werte Freunde, nicht von dem, was an hohen Feiertagen und in kritischen Zeiten diese Dichtung unserer Nation gewesen ist, wollte ich sprechen, sondern von dem, was sie für unsere Werktagsarbeit in der Schule bedeutet. Man könnte auch hier geschichtlich verfahren und der Rolle nachgehen, welche seit den zwanziger oder dreißiger Jahren des vorigen Jahrhunderts Schiller in unseren Lesebüchern mit seiner Lyrik, den Balladen und Romanzen bis hinauf zu den Künstlern, weiterhin mit seinen Dramen gespielt hat, und sicher wäre das ein interessantes und fruchtbares Kapitel der Schulgeschichte. Ich ziehe es aber vor, einige Worte zu sagen von dem, was diese Dichtung uns bedeuten soll, und von den Abwegen, auf welche ihre schulmäßige Behandlung zu geraten Gefahr läuft.

Vor Allem möchte ich diejenigen abweisen, die, verführt durch den Klang des Wortes deutsch, Schiller und Goethe in breiterer Flut in unseren Schulunterricht einströmen lassen möchten, mehr deutsche Stunden verlangen, um so jenes vielmißbrauchte Wort, daß das Deutsche den Mittelpunkt des Unterrichts bilden solle, zu realisieren. Ganz im Gegenteil bin ich der Ansicht, daß Nichts der Wirksamkeit literarischer Größen abträglicher sein würde, als wenn man sie zum Substrat der täglichen Schularbeit machte. Es sollen vielmehr die geweihtesten Stunden sein, wenige, zwei oder drei wöchentlich etwa, in denen unsere Schüler zum Tempel der schönen Wahrheit emporsteigen und nach und nach in ihm heimisch werden sollen. Und die erste Forderung an uns Lehrer lautet hier, Alles hinwegzuräumen, was zwischen dem Knaben und dem Gedicht steht, und erst die zweite, herbeizubringen, was das Gedicht dem Tertianer oder Sekundaner näher bringen, lebendig machen kann, also etwa bei dem Gedicht „Pegasus im Joch" auf den seelischen Zusammenhang hinzuweisen zwischen dessen Gedanken und Schillers Erlebnissen in seiner Stuttgarter Zeit, als der kurzsichtig-utilitarische Despotismus daran ging, auch seinen Genius ins Joch der Alltäglichkeit zu zwingen, und wie es ihm gelang, seine Dichtung zu den „blauen Höhen" des Ideals aufsteigen zu lassen. Der Schüler wird so auch das besondere Feine dieses Gedichts, den Übergang des Burlesken in das Erhabene sicherer empfinden, als wenn man es ihm auf kunsttheoretischem Wege deutlich machen wollte.

Was Schiller die einzige, bei keiner anderen literarischen Größe, selbst bei Goethe so nicht zu erreichende Bedeutung gibt, ist, daß er auf jeder Stufe unseres Organismus den Schülern wieder vor die Seele tritt. Schon in der Sexta oder Quinta z. B. ist eine der schönsten und eigenartigsten Blüten seiner Poesie, die von ihm eigentlich erst entdeckte poetische Verwertbarkeit des Rätsels, wenigstens die Hälfte der Sammlung, den Schülern zugänglich, und einige von ihnen mögen als Besitztum für immer auswendig gelernt werden. Die Balladen und Romanzen und einige leichtere der betrachtenden pflegt

man der Quarta und Tertia vorzubehalten. Auch hier ist die alexandrinische und Scholiastenweisheit der Frickschen Schule vom Übel und nur da und dort einmal ein Blick in die Werkstatt des Dichters gestattet; und was die „Erklärung" des Lehrers betrifft, so wird er Sinn und Geist der Dichtung am besten durch ein sehr einfaches Mittel erschließen, wenn er die Handlung des Gedichts, die in ihm auftretenden Persönlichkeiten einfach als Wirklichkeiten behandelt. Wie? denken wir denn daran, daß Hektor oder Achill oder Nestor oder Odysseus oder Tell und Iphigenie nicht wirklich gelebt haben? Diese einfache psychologische Tatsache der unbewußten oder halbbewußten Illusion, als wären die Geschöpfe der Dichtung Wirklichkeit, muß uns auch weiterhin noch den Fingerzeig geben, und am letzten Ende wird damit auch dem künstlerischen oder ästhetischen Interesse am besten gedient sein. Auf der Stufe der Untersekunda, dem Übergang vom Knaben- zum Jünglingsalter, trifft es sich dann glücklich, daß wir ihnen, diesen Jünglingsknaben, schon ein Stück der hohen Tragödie, den Tell und die Jungfrau von Orleans, zu bieten haben.

Von Goethe haben wir aus seiner dramatischen Produktion nichts, das für diese Stufe sich eignete. Man hat, weil mit Recht darauf gedrungen wird, daß unsere beiden größten Dichter nach Möglichkeit stets nebeneinander in den Gedankenkreis der Schüler treten, Hermann und Dorothea auf den Plan gesetzt. Dies wird, und von sehr namhaften Pädagogen des deutschen Unterrichts, wie G. Wendt, sehr nachdrücklich und auch mit nicht leicht abzuweisenden Gründen bekämpft. Das Feine, Eigentümliche, Tiefschöne verstünden sie noch garnicht, wirke noch garnicht auf sie, die Gestalt der Dorothea z. B., wird geltend gemacht. Daß aber, wo es sich um ein Gedicht handelt, das die jugendlichen Gemüter dieser Stufe mit voller Kraft treffe, ihnen einen starken Eindruck für ihr ganzes ferneres Denken, ihre Vorstellung und Empfindung für Freiheit und Vaterland gebe, also im vollen Sinn erbauend wirke, wie unsere Sprache so glücklich die bildenden Kräfte bei der Erziehung des Menschen bezeichnet, — daß da Schillers Tell recht wie ein vom Himmel gefallenes Gut uns beschieden ist, das ist wohl nie bestritten worden. Aber vergessen wir hier Eines nicht. Gegenüber dem ästhetisierenden Alexandrinismus, der sich hier schon (vgl. den früheren preußischen Lehrplan) breit machen möchte, dürfte vielmehr nachdrücklich daran zu erinnern sein — was dem Begriff Kunstwerk ganz und gar nicht widerspricht —, daß die Wirkung dieses Werkes, bei der Jugend mindestens, nicht auf der kunstvollen Exposition, nicht auf dem ersten und zweiten erregenden Moment, nicht auf dem Spieler und Gegenspieler oder der Höhenschwebe u. s. w. beruht, sondern darauf, daß es uns als ein überwältigendes Bild von Völker- und Menschengeschick entgegentritt, so lebendig, so wirklich, daß wir „so lang des Liedes Zauber walten", geschweige denn unsere jugendlichen Hörer, garnicht daran denken, daß es bloß eine gedichtete Welt ist, in der wir uns bewegen, ein Schütze Tell nicht wirklich gelebt hat. Was wirkt denn aber, wenn wir die Erfahrung der Jahrhunderte heranziehen, am sichersten bei aller Dichtung, haftet am festesten im Gedächtnis der Generationen? Sind es nicht ihre Gestalten, ihre Persönlichkeiten, ihre Charaktere, die Nestor und Hektor, Achill und Siegfried? Sie bilden auch das bedeutungsvollste Element in dem Erziehungsgehalt des Stückes,

von dem wir sprechen. Und auf Eines besonders ist hier hinzuweisen, wenn wir von der Bedeutung der Dichtung Schillers für unsere Gymnasialjugend sprechen, — auf die Frauencharaktere. Was die römischen Autoren, schon Cäsar, einst an dem merkwürdigen Volke der Germanen in Erstaunen setzte, ist ihr Verhältnis zum Weibe; und wo fände des Tacitus Wort inesse quin etiam sanctum aliquid et providum putant einen wirksameren und eindringlicheren Kommentar als in den Frauengestalten dieser Dichtung? Heil dem Lehrer, der diesen altgermanischen Geist des Idealismus, des aliquid sancti im Weibe findet und in Kraft eigener Seelenreinheit in den Herzen der Schüler, wo er doch nur wenigen gemeinen oder schon korrumpierten Gesellen fehlt, frei zu machen versteht: er wird sie stärken und stählen gegen die Gemeinheit mancher vielbeklatschten modernen Erzeugnisse, in denen das Verhältnis der Geschlechter nicht etwa realistisch, sondern nur schamlos behandelt ist.

Diesen nicht hoch genug zu schätzenden Vorzug teilt der Tell mit dem zweiten Stück, das auf dieser Stufe gelesen werden kann und soll, der Jungfrau von Orleans, und es tut dem auch keinen Eintrag, wenn man im Laufe des Jahres eine Zeitlang von der hohen Tragödie herabsteigend, etwa Lessings Minna von Barnhelm und Anderes liest. Denn das versteht sich von selbst, daß Schiller seine volle Wirksamkeit nur entfalten kann, wo anderen bedeutsamen Erscheinungen unserer Nationalliteratur neben ihm reichlicher Raum gegönnt ist. Auch das ist wolgetan, daß man ihn — und zwar auf der Stufe der Obersekunda — eine Zeitlang in den Hintergrund treten läßt. Denn man kann eine Kraft auch dadurch pflegen, daß man sie eine Zeitlang ruhen, die empfangenen Eindrücke eine Zeitlang in der Stille wirken läßt, was wir dem Stürmen und Drängen in unserer pädagogischen Literatur gegenüber nicht ungesagt sein lassen wollen. Hat nicht Schiller selbst uns darin ein pädagogisch sehr gut zu verwertendes Beispiel gegeben? 1787 ist der Don Karlos erschienen und erst im Oktober 1798 ist Wallensteins Lager aufgeführt worden: in die Zwischenzeit fallen die ernsten philosophischen und geschichtlichen Studien. Sie entsprangen dem Bedürfnis eines tief angelegten und zugleich willensstarken Geistes, teils in der Vergangenheit und zwar der wirklichen, nicht einer dichterisch verklärten, über Menschen- und Völkerleben sich zu orientieren, teils in die Tiefen philosophischer Betrachtung einzutauchen, die Gesetze des Schönen und des Guten, den Grund unseres Vergnügens an tragischen Gegenständen, das Wesen naiver und sentimentalischer Dichtung, der ästhetischen Erziehung u. a. zu erforschen. Es haben sich nun Stimmen erhoben und solche, die man mindestens hören muß, welche Schillers Bedeutung für unsere gymnasiale Bildung damit ergänzen zu sollen meinten, daß man die Schüler unmittelbar an diesen tiefgründigen Arbeiten des Dichters beteilige: es sei die eine und die andere der philosophischen Schriften auf der obersten Stufe in den Schulunterricht aufzunehmen. Ich kann mir bei der knapp zugemessenen Zeit, bei der ungemeinen Schwierigkeit der lehrhaften Behandlung philosophischer Gegenstände mit Anfängern, von denen eine nicht geringe Zahl dafür an sich noch wenig geeignet ist — während bei den Wenigen, in welchen sich wirklich schon das Bedürfnis nach solcher Lektüre

regt, der Lehrer entbehrlich ist — von einer solchen Lesung in der Klasse nichts Erhebliches versprechen. Man lese nur etwa die 10 ersten Seiten über naive und sentimentalische Dichtung: das ist zum Studieren, nicht zum Lesen; studieren aber kann man nicht in der Unterrichtsstunde: man lehrt und lernt dort studieren, aber man studiert nicht, und ich würde, um den ersten Grund zur philosophischen Auffassung menschlichen Lebens bei unseren Schülern zu legen, mich mit der Glocke und dem Spaziergang und dem, was ein geschickter Lehrer von den übrigen betrachtenden Gedichten und Epigrammen auswählend daran schließen mag, begnügen. Wir haben ja allerdings in Deutschland das besondere Glück, welches wir, so viel ich sehe, mit keiner anderen der großen Kulturnationen teilen, daß wir in den philosophischen Gedichten Schillers den poetischen Niederschlag jener Periode der Vertiefung besitzen, und für unsere Hochschulen wäre gar sehr zu wünschen, daß das Beispiel eines unserer ideenreichsten Hochschullehrer Albert Lange Nachahmung fände, der in Marburg ein Kolleg über Schillers philosophische Gedichte gelesen hat: das kleine von O. A. Ellissen aus Langes Nachlaß herausgegebene Bändchen sollte allerdings keinem Lehrer des Deutschen an den oberen Gymnasialklassen fremd bleiben. Unsere Aufgabe kann nur sein, die denkende und philosophische Betrachtung menschlichen Lebens, des einzelnen und privaten, wie es in der Glocke, des Kulturlebens und seiner Entwicklung im Großen, wie es im Spaziergang uns vorgeführt wird, anzuregen. Dafür aber, daß diese junge Pflanze, der ja noch von vielen anderen Seiten her nährende Kräfte zukommen, nicht wieder zu verkümmern braucht, dafür ist durch das Höchste, was Schiller und, wenn für irgend wen, für die Jugend unserer höheren Schulen geschaffen hat, überreichlich gesorgt, — durch seine Dramen.

Daß auf ihnen und zwar auf denen seiner dritten und höchsten Lebensstufe Schillers Bedeutung für unsere Schulen, die im höchsten Sinn erziehende Kraft seiner Dichtung, vornehmlich beruht, bedarf weiterer Darlegung nicht. Welche ungeheure Fülle der Ideen, der Charaktere, der mancherlei Formen und Gestalten, in denen das Ringen um der Menschheit große Gegenstände sich vollzieht, — welche fruchtbaren Ausblicke auf alle Mannigfaltigkeit des Menschenlebens; und wie erweist sich in ihnen jene Kraft der Reinigung der Leidenschaften, von der Aristoteles' berühmte Definition der Tragödie spricht, indem sie ihr Spiel und ihren Kampf der Sphäre der Wirklichkeit und der Selbstsucht, die in dieser wirklichen Welt ungebändigt waltet, entrücken und im Spiegel der Dichtung zeigen! Werfen wir nur einen raschen Blick auf das gewöhnliche Repertoire unserer dramatischen Schullektüre, nicht um in kurzer Stunde zu erschöpfen, was unerschöpflich ist, sondern nur um den Reichtum befruchtender Ideen anzudeuten, mit denen unsere Jugend hier sich für das Leben ausrüsten kann — die Wallensteintragödie, die mit dem höchst originellen Satyrspiel des Lagers beginnend den Konflikt einer geborenen Herrschernatur mit dem ewig Gestrigen einer herkömmlichen Staats- und Rechtsordnung bis in seine letzten Tiefen in der Brust des großen Schuldigen verfolgt, — Maria Stuart, wo auf dem Hintergrund einer furchtbaren Zeit des Weltkampfs zwischen dem katholischen

und protestantischen Prinzip das Bild einer Frau vor uns tritt, die in schweren Leiden geläutert frühere schwere Schuld büßt und in einem großen Kriege als ein Opfer dieses Kampfes der Weltmächte fällt — die großartige Objektivität des Künstlers, mit dem er, der Freidenker, die Poesie der römischen Kirche in der Mortimer- und der Nachtmahlscene in einer Weise erfaßt und dargestellt hat, die von keinem katholischen Dichter unserer oder anderer Nationen auch nur von ferne erreicht worden ist, — die Braut von Messina, das Seiten- oder Gegenstück zu Goethes Iphigenie, so daß diese unsere am Altertum genährte Jugend inne wird, wie die großen Geister längst entschwundener Vergangenheit ihr unsterbliches Leben fortsetzen in den Werken der beiden größten Dichter unserer Nation, ein Gewinn an sich schon unermeßlich groß und den sie sich bei keinem anderen Dichter, auch bei Shakespeare nicht holen könnte; sie sehen hier den genialen Versuch einer Erneuerung des griechischen Chors, ein Wagestück des Genius, von dem nur unsere unheilbare Manie kritischen Schulmeistertums urteilen oder nachschwatzen kann, daß es „verfehlt" sei, — und endlich jener unvergleichliche Torso des Demetrius, von dem wir mit Freuden bemerken dürfen, daß er seit etwa 40 Jahren auch in den deutschen Unterricht unserer Gymnasien eingezogen ist. Es ist seine letzte Hinterlassenschaft, Schiller hat dieses so groß angelegte Werk nicht mehr vollenden können: von unschätzbarem Werte sind aber schon die wenigen ausgeführten Szenen und ist vor Allem die Idee, die dessen Seele bildet, das denkbar Tragischeste, was sich in der Menschenwelt ereignen kann, daß ein heldenhafter Mensch, der in vollem Glauben an seine fürstliche Geburt und Aufgabe, an sein Königsrecht und seine Königspflicht kühn ein großes Unternehmen beginnt, an welchem Glück und Friede großer Reiche hängt, dann auf der Höhe des Erfolgs erfährt, daß er nicht der geborene Fürst ist, als der er das Recht zu so gewaltigen Unternehmen gehabt hätte, und der nun — denn ein Umkehren gibt es nicht — in Schuld und Unglauben vollenden muß, was er rein und gläubig begonnen hatte.

Wir müssen abbrechen. Zu reich ist der Gegenstand, und es genügt auch, wo es sich nur um eine Augenblickspflicht der Dankbarkeit handelt, an dieses kostbarste aller Geschenke, die wir Schiller verdanken, nur zu erinnern. Auf zweierlei aber möchte ich doch Ihre Aufmerksamkeit noch richten, wenn es auch nur mittelbar mit unserem Thema zusammenzuhängen scheint.

Man hat sich bei uns viel mit dem Faustproblem beschäftigt, das Goethe uns mit dem Titel „Faust, erster Teil" hinterlassen und im zweiten Teil nicht gelöst — poetisch nicht gelöst hat, meine ich: wie Faust, wie der Mensch den Zwiespalt der zwei Seelen in seiner Brust löse, wie die Versöhnung, die Einheit, der Friede in der Menschenseele zu finden sei, der ihre ins Unendliche gehenden Wünsche und Strebungen ewig unerfüllt bleiben. Im Prinzip, theoretisch ist ja die Lösung so schwer nicht: der Mensch, der sich zum All erweitern will und weil er es nicht kann, sich unglücklich fühlt, muß an ein Ganzes, Gesellschaft, Staat, Kirche, Nation sich anschließen. Wohlan, Schiller führt uns in seinen Dramen den Menschen vor, wie ihn die großen Gegensätze in Staat und Gesellschaft, im Ringen um Herrschaft, im Kampf der Kirchen und

Nationen bestimmen, den Menschen im Gemeinschaftsleben, den geschichtlichen Menschen sozusagen, und so ist seine Dichtung in gewissem Sinn wirklich die poetische Lösung des Faustproblems, der gesuchte zweite Teil des Faust — oder sagen wir lieber einfach: seine Dichtung und dichterische Persönlichkeit ergänzt uns in dieser Richtung die Goethes, und beide zusammen, nur beide zusammen bezeichnen jene höchste Höhe des geistigen Lebens unserer Nation, auf die wir nach Kräften unsere Jugend zu heben berufen sind. Das erspart uns auch die Antwort auf jene unsäglich törichte und unfruchtbare Frage, wer von beiden der größere gewesen sei; wir wollen sie abweisen mit schlichter Wahrheit: wer Schiller nicht ehrt, ist Goethes nicht wert.

Und noch ein Anderes. Jener notwendige Kampf gegen das napoleonische Imperium, der unsere Nation aus ihrem literarischen Träumen unsanft aufgerüttelt und sie in seinen Folgen mehr und mehr dem politischen und wirtschaftlichen Handeln zugedrängt hat, hat ihren Propheten in Schiller gehabt und jene Bewegung politischen Handelns eine sehr wesentliche Förderung durch den energischen Schwung und männlichen Geist gefunden, den seine Dramen — das Wort kommt vom Handeln her — atmen. Durch diesen Kampf wurde zugleich die Nationalitätsidee wachgerufen, die mit wechselnder Stärke den ferneren Gang des Jahrhunderts bestimmte. Da ist es doch von besonderer Bedeutung, daß in Schillers Dramen fast sämtliche europäische Hauptnationen vertreten sind, der Geist dieser verschiedenen Völker in seiner Poesie erfaßt ist, der französische in der Jungfrau von Orleans, der englische in Maria Stuart, der spanische im Don Karlos, der italienische im Fiesko und der Braut von Messina, der deutsche in den Räubern, Kabale und Liebe, im Tell und Wallenstein, und selbst dem Slaventum hat dieser große Dramatiker im Demetrius seine Poesie abgelauscht und abgewonnen. Es war eine schwere Verkehrtheit, wenn einst Gervinus Miene machte, unsere beiden großen Dichter hinter Shakespeare zurück- und dessen Königsdramen ihnen wie eine Art Vorbild dichterischer Verwertung vaterländischer Stoffe gegenüberzustellen. Vielmehr — und darin liegt ein weiterer Teil von Schillers großer Bedeutung für unsere vaterländische Jugend — er ist der nationale Dichter in eminentem Sinne geworden, weil er einen weiten Horizont eröffnet und ihre Blicke nicht auf dem heimatlichen Boden allein haften läßt. Es mag sein, daß zu Zeiten darin, in der allzugroßen Weite unseres geistigen Horizontes, unsere Schwäche lag; heute aber und mit durch Schillers Verdienst ist es unsere Stärke geworden. Indem wir den Geist anderer Völker verstehen lernen, vertiefen wir den eigenen und machen unseren Patriotismus stark, indem wir ihn von Einseitigkeit befreien und wahr machen.

Noch aber haben wir das Tiefste der Wirksamkeit, die Schiller auf unsere Jugend üben kann, und was das Beste ist in dem kostbaren Leben, das im Jahr 1759 in dem bescheidenen Marbacher Bürgerhause aufging, nicht genannt. Es ist dies, daß wir hier ein Menschenleben vor uns haben voll dramatischer Bewegung und von tragischer Größe und zugleich von einer sittlichen Reinheit, Hoheit und Schlichtheit, in dem Alles offen liegt und es in Wahrheit nichts zu verbergen und zu verschleiern gibt. Bescheidenster Anfang, innere Auflehnung

gegen geistlosen Zwang, mächtiges Flügelregen des Genius; eine kühne Tat, die Flucht aus Stuttgart, beginnt den heroischen Kampf dieses Mannesleben, dem sich auf der einen Seite alle Hemmnisse und Hindernisse, lastende Schulden, Unsicherheit des nächsten Tages und Not, getäuschte Hoffnungen, Krankheit entgegentürmen, und dem doch auf dem Wege wieder alles Schönste, was das menschliche Leben bieten kann, ächte Freundschaft edler Seelen, Dichterruhm und Schaffensglück, häusliches Glück des Gatten und Vaters, stetiger Fortschritt in Erkenntnis und Selbstvollendung erblüht. Auf seiner Höhe, der höchsten, die Menschen erreichen können, in der Fülle des Schaffens und Wirkens, inmitten großer Entwürfe, deren jeder vollendet die Welt um ein neues Unvergängliche bereichert haben würde, wird er vor der Zeit, ὑπὲρ μόρον, von der Krankheit gefällt, der er schon zuvor mehr als eine Ernte des Genius hat abringen müssen.

Und so ist klar, daß wem Schillers Dichtung zum wirklichen Lebensgut werden soll, der sich auch mit seinem Leben vertraut machen muß und daß seine Bedeutung für unsere höheren Schulen nicht in dem beschlossen sein kann, was Lehrer und Unterricht während des neunjährigen Ganges in den deutschen Stunden haben bringen können. Wenn es Wesen und Aufgabe der Gymnasialerziehung überhaupt ist, über sich selbst hinauszuweisen, das Studium, die Selbsterziehung im höheren Sinn anzuregen, vorzubereiten, zu einer inneren Notwendigkeit zu machen, so gilt dies ganz besonders von dem Teil ihrer Arbeit an den jungen Seelen, die sich an diese Dichtung anschließt. Und hier allerdings wünschte ich Eines und ein Ideales und sehr Praktisches zugleich: daß das Gymnasium durch den Mund und die Persönlichkeit des Lehrers, der die vereinte Kraft dieser Dichtung und dieses Lebens an sich selbst erfahren hat, jedem seiner Abiturienten den Rat und womöglich auch den Trieb mitgebe, daß sie, auf der Universität oder wo sonst angelangt, sich in den Universitätsferien, oder wo sonst — denn wo ein Wille ist, da ist auch die Zeit — sich die Zeit nehmen sollen, langsam von Kapitel zu Kapitel die Lebensgeschichte Schillers in einer der zahlreichen guten und leicht zugänglichen Biographien, die wir haben, und deren letzte von Wychgram und von Berger ich mit besonderem Lobe hervorheben möchte, durchzunehmen und bei jedem dieser Kapitel die betreffenden Werke zu lesen oder wieder zu lesen.

Und nun, werte Freunde, sollte ich billig davon sprechen, was dieser Mann und diese Dichtung uns selbst, den Lehrern, bedeutet. Nichts anderes, als was sie unserer Nation überhaupt bedeutet; und davon werden wir ja am 9. Mai genug und wahrscheinlich mehr als genug hören: es wird hier sogar für uns, die wir die Pflicht haben, unserer Jugend überall gediegene Wahrheit und nicht Rhetorik und Wortschwall zu bieten, geboten sein, uns nicht von dem Strom überschäumender Feststimmung fortreißen zu lassen, sondern die Begeisterung des Feiertags in redliche Arbeit der Werktage umzusetzen. Auch wir aber gehören zur Gefolgschaft des großen Führers, und in gewissem Sinne bilden wir ihre vorderste Reihe. Denn uns — uns vornehmlich, wenn auch keineswegs uns allein — sind diese Besitztümer für alle Zeit zur Übermittlung an die kommende Generation vertraut, und jenes stolze Wort in Goethes Epilog: „Denn er war

unser", dürfen auch wir uns aneignen. Vergegenwärtigen wir uns das ansprechende Bild aus dem Jahr 1793, wo Schiller in Ludwigsburg für seinen alten Lehrer Jahn einmal eine oder einige Stunden übernahm — denken Sie, verehrte Herren Kollegen: auch Schiller hat das Schicksal gehabt, einmal eine Vertretungsstunde zu geben —, und denken wir an den Professor und seine Vorlesungen in Jena. Aber ich meine es anders. Man kann doch für ihn und die anderen Höchsten unseres Volkes keine bessere Charakterisierung finden, als daß man sie, die Luther, Goethe, Bismarck, als seine großen Lehrer bezeichnet, und Schiller ist es in besonderem Sinn gewesen, der große Lehrer des Idealismus, der nicht nach dem Guten, sondern nach dem Besten, nicht nach dem Genügenden, sondern nach dem Vollkommenen strebte und so sein Volk und dessen Jugend zu tun lehrte und antrieb, damit, wie Goethe im Epilog schön und schlicht sagt,

Damit das Gute wirke, wachse, fromme,
Damit der Tag dem Edlen endlich komme.

Das, meine Freunde, ist Idee und Ideal auch unseres Berufs, und die Kraft, diesem Ideal nachzustreben und nicht müde zu werden, soll die Betrachtung dieses Mannes in uns stärken, der alle Bitternis des Menschenlebens, wie nur Einer, erfahren hat und durch all dieses Bittere hindurch seinen Idealen treu geblieben ist.

O. Jäger.

Die 42. Versammlung rheinischer Schulmänner in Köln und der 6. altphilologische Ferienkursus in Bonn.

Beide Veranstaltungen, welche auch diesmal unmittelbar auf einander folgten, verliefen durchaus zur Zufriedenheit der Teilnehmer, obgleich der Besuch unter der Ungunst der diesjährigen Ferienordnung etwas zu leiden hatte. Auf der Kölner Versammlung, die am 11. April unter L. Stein's Vorsitz im Isabellensaale des Gürzenich tagte, sprach Oskar Jäger zunächst schlichte und warme Worte der Erinnerung an den jüngst verstorbenen Mitgründer des Vereins Johannes Jahn, dessen eigenartige Persönlichkeit er trefflich zu würdigen wußte. Zum zweiten Male ergriff sodann Jäger das Wort zu dem Vortrage über „Schiller und seine Bedeutung für die vaterländische Schule"; aber noch mehr als es der Abdruck in diesem Hefte erraten läßt, bewährte sich beim mündlichen Vortrage die jugendlich begeisternde Kraft seines Themas an dem Redner selbst und trug ihm später in einer Tischrede das ehrende Epitheton, das er selbst von Jahn gebraucht hatte, ἀγήραος ἤματα πάντα ein. Auch der dritte Punkt der Tagesordnung, der lichtvolle Vortrag von Professor Klinkenberg über „die Ara Ubiorum und die Anfänge Kölns" wurde mit lebhaftem Beifall aufgenommen; insbesondere schien der Nachweis gelungen, daß sowohl das oppidum Ubiorum als die getrennten Lager der I. und der XX. Legion nahe beieinander auf dem Boden des heutigen Köln vereinigt gewesen seien.

Der sechste altphilologische Ferienkursus, welcher vom 12.—14. April in Bonn abgehalten wurde, wies 52 Teilnehmer auf und lieferte so aufs neue den Beweis für die Zweckmäßigkeit dieser aus dem Kreise der rheinischen Oberlehrer selbst hervorgegangenen Einrichtung, welche leider an andern Universitäten bisher keine Nachfolge gefunden hat. Der Herr Minister hatte auch diesmal wieder durch Gewährung eines namhaften Zuschusses in dankenswerter Weise sein Interesse an dem Kursus an den Tag gelegt. Die geschickt ausgewählten und wohlabgerundeten Vorträge der für dieses Jahr gewonnenen Bonner Dozenten boten nach den verschiedensten Seiten hin reiche Anregung und Belehrung. Auf ein schwieriges Gebiet der Grammatik führte der scharfsinnige Vortrag von Professor Jacobi

über die Entwickelung der syntaktischen Grundbegriffe vom Standpunkt der Sprachvergleichung. Der älteren griechischen Poesie galt der von Dr. Deubner von zwei Seiten her überzeugend geführte Nachweis, daß wir in den Hiketiden das älteste erhaltene Drama des Äschylus besitzen. Eine Reihe der wichtigsten griechischen Inschriften aus den Funden des letzten Jahrzehnts bot Professor Elter Gelegenheit zu glänzender Ergänzung und Interpretation. Professor Brinkmann knüpfte an eine tiefeindringende Erklärung von Horaz' Satiren I 8 eine Geschichte der römischen Satire überhaupt und eine Charakteristik der horazischen Satire insbesondere, während endlich Professor Loeschcke mit gewohnter Meisterschaft an der Hand von Lichtbildern seine Hörer in das durch die deutschen Ausgrabungen jüngst aufgedeckte Priene, ein griechisches Pompeji, führte und namentlich den Stadtplan dieser Neugründung Alexanders in den großen Zug geschichtlicher Entwickelung von der mykenischen Zeit bis in die Tage des römischen Trier einordnete. Außer der wissenschaftlichen Anregung bot der Ferienkursus auch mannigfache Gelegenheit zu persönlicher Aussprache der Berufs- und Studiengenossen, und als in den beiden letzten Tagen endlich auch die Sonne die ganze Herrlichkeit unseres rheinischen Frühlings bestrahlte, da wurde nach getaner Arbeit unter der „blühenden" Linde in Godesberg oder bei Bellinghausen in Königswinter oder auf sanft dahingleitendem Dampfboot in manchem Herzen der Traum der längst dahingeschwundenen Bonner Studienzeit wieder einmal Wirklichkeit. So gab es beim Abschied nur ein Gefühl, das der Dankbarkeit gegen die alma mater Bonnensis, und nur eine Parole: auf Wiedersehen im nächsten Jahre!

Bonn. Paul Brandt.

Vom Niederrheinischen Zweigverband.

(Aus dem Generalanzeiger für Düsseldorf vom 16. März.)

In der Aula des Städt. Gymnasiums und Realgymnasiums zu Düsseldorf hielt am Mittwoch, den 15. März, der Niederrheinische Zweigverband des Gymnasialvereins seine zweite Winterversammlung ab. Oberlehrer Dr. Nordmeyer gab eine Darstellung der Pilatuslegende. Auffallend genug hat diesen Mann die Kirche der ersten Jahrhunderte durchaus nicht unfreundlich beurteilt. Doch wird die Auffassung der Evangelien, wie sie Joh. 19, 11 charakteristisch wiederspiegelt, weit überboten von dem im zweiten Jahrhundert entstandenen apokryphen Petrusevangelium. Auch Tertullian, bei dem sich die erste eigentliche Pilatuslegende findet, nennt ihn einen im Herzen christlich gesinnten Mann. Nach ihm hat Pilatus einen amtlichen Bericht über Jesus an den Kaiser gesandt, der auch diesen für Jesus gewann, ja, Jesus wäre zum Gotte erhoben worden, wenn der Senat dafür zu haben gewesen wäre. Ob die heute noch vorliegenden Pilatusberichte in diese alte Zeit zurückgehen, ist nicht sicher auszumachen. Aber die Legende ging noch weiter: sie machte den Pilatus sogar zum Märtyrer, ja die abessinische Kirche hat ihn zum Heiligen erhoben. Daß das apologetische Bestreben, in Pilatus einen Schutzzeugen für die Wahrheit der evangelischen Ueberlieferung zu gewinnen, diese ganze der Wirklichkeit so stark widersprechende Zeichnung des Landpflegers zu Wege gebracht hat, ist einleuchtend und wird durch Parallelen bestätigt. Aber unter der Einwirkung des gewaltigen Umschwungs, wie ihn das vierte Jahrhundert in der äußeren Stellung der christlichen Kirche im Reiche brachte, wandelte sich ganz allmählich die Beurteilung des Mannes. Schon um 300 taucht die Nachricht von dem Selbstmorde des Pilatus auf, in dem man die natürliche Strafe seiner Verschuldung erblickte. Bald entstehen neue Legenden, die in der angedeuteten Richtung Schuld und Strafe weiter ausmalen, das Furchtbare immer mehr steigernd. Dabei sind in die Pilatuslegende mannigfache andere Legendenstoffe verwoben worden; ganz neu kam andererseits die Erzählung von seiner Geburt und Jugend hinzu. So ist die Pilatuslegende, in immer neuen Formen bearbeitet, zu einer der beliebtesten Legenden des Mittelalters geworden. Daß nach ihr Pilatus unser Landsmann ist, geboren in Forchheim bei Bamberg, verdient wohl besonders erwähnt zu werden.

Aber die Legende hat sich nicht damit begnügt, ihn nur auf schreckliche Weise enden zu lassen, sie weiß ganz besonders viel von den Schicksalen seiner irdischen Reste zu erzählen. Damit ging der Vortrag über zu einer Darstellung der Sagen, die den Mont Pilat bei Vienne und den Luzerner Pilatus in einer ungeahnten Mannigfaltigkeit umkränzen. Sie bieten darum ein besonderes Interesse, weil in ihnen sich die Gestalt des Landpflegers von Judäa verschmolzen hat mit einem altheidnischen Wassergeiste oder der Gestalt des wanderlustigen Wodan. Die Pilatuslegende gehört nicht zu den Legenden, aus denen Philologie und Theologie in regem Wetteifer die wertvollsten Beiträge zur Kenntnis antiken und mittelalterlichen Volksglaubens und zur Aufdeckung des allmählichen Übergangs vom Heidentum zum Christentum gewonnen haben; sie hat dafür einen andern Vorzug, das ist ihr außerordentlicher Reichtum an Formen und die Lückenlosigkeit ihrer Entwickelung, die anderthalb Jahrtausende umspannt. So läßt sich an ihr das Entstehen, Werden und Vergehen eines Legendenstoffes ganz besonders gut verfolgen, und in dem Sinne verdient sie eine typische Legende genannt zu werden.

Im Anschluß an diesen Vortrag machte Direktor Cauer einige Mitteilungen über ein Buch, das in neuester Zeit viel Aufsehen erregt hat: Arthur Bonus, „Vom Kulturwert der deutschen Schule". Das Buch sei von grimmigem Haß gegen das Gymnasium und die, welche ihm als Lehrer dienen, erfüllt, so daß es einem, der selber dazu gehöre, recht erschwert werde, es unbefangen anzusehen. Entschließe man sich aber, es zu lesen, so finde man zu seiner großen Überraschung, daß der Verfasser in dem Zustande der modernen geistigen Kultur alle die Übelstände tadle und heftig angreife, zu deren Bekämpfung eben die Gymnasialbildung, wie jedenfalls er (der Vortragende) und viele Gesinnungsgenossen sie verstünden und pflegten, berufen und befähigt sei. Denn deren Aufgabe sei es, durch Zurückgehen in die einfacheren, der Natur näher stehenden Verhältnisse des Altertums die Menschen — wie Goethe es ausgedrückt habe — für Augenblicke von der Last zu befreien, die eine Ueberlieferung von Jahrtausenden auf sie gewälzt habe, und sie so zu natürlichem, ursprünglichem Denken und Sprechen zurückzuführen. Wenn dieses Ideal des philologischen Unterrichtes nicht überall verwirklicht werde, so gebe es doch andererseits Lehrer genug, die berechtigt seien, zu Bonus zu sagen: „Ich traue mir zu, aus Dir, Saulus, einen Paulus zu machen, nicht durch Beweisführung, sondern praktisch, wenn Du Dich entschließen könntest, ein halbes Jahr lang in Prima mein Schüler zu sein."

Von der Ortsgruppe Hamburg.

(Aus den Hamburger Nachrichten vom 1. Mai.)

In der Sitzung der Hamburger Ortsgruppe des Deutschen Gymnasialvereins, die am 28. April unter dem Vorsitz des Herrn Oberlandesgerichts-Präsidenten Dr. Martin stattfand, hielt Gymnasialdirektor Wegehaupt als Fortsetzung seines am 13. Dezember 1902 gehaltenen Vortrags einen solchen über die Entwicklung des Hamburger höheren Schulwesens in der Neuzeit.

Nachdem der Redner zuerst die bestehenden höheren Unterrichtsanstalten aufgezählt hatte: 2 Gymnasien, 1 Realgymnasium, 3 Oberrealschulen, 4 Realschulen, je eine Realschule mit Progymnasium in Cuxhaven und Bergedorf, dazu 7 private Realschulen, gab er zunächst der Genugtuung Ausdruck, daß jetzt endlich durch Senats- und Bürgerschaftsbeschluß die Gründung zweier staatlicher höherer Mädchenschulen gesichert sei. Aber trotzdem stehe Hamburg, was höhere Schulen anlange, hinter anderen großen Städten zurück, und von ausreichender Befriedigung des Bedürfnisses nach solchen Schulen sei noch lange nicht die Rede. Noch immer fehlten, selbst wenn in nächster Zeit wieder 2 Realschulen eröffnet würden, weitere Realschulen, und das eine Realgymnasium genüge lange nicht mehr dem Bedürfnisse: es sei dringend notwendig, daß ein zweites gebaut werde. Aber auch ein drittes Gymnasium werde jetzt notwendig. Die beiden bestehenden hätten bisher mit ungefähr je

500 Schülern bestanden, jetzt aber sei diese Zahl weit überschritten, Klassen hätten müssen geteilt werden, auf dem Wandsbeker Gymnasium befänden sich unter 305 Schülern 148, deren Eltern in Hamburg wohnten.

Darauf ging der Redner zur Frage der Gleichberechtigung der höheren Schulen über. Er besprach die im Vorjahre vom Realgymnasium ins Werk gesetzte Agitation, für sich das Recht zu erhalten, zum Studium der Jurisprudenz Schüler zu entlassen, und fand es für richtig, daß eine diesbezügliche Petition vom Senat abgelehnt wurde. Denn nicht für das Realgymnasium allein hätte die Gleichberechtigung gefordert werden müssen, sondern zugleich für die Oberrealschule; das sei der Standpunkt des Gymnasialvereins, und nur eine dahin lautende Petition würde er unterschreiben. Wenn der Senat aus Besorgnis, die Gelehrtenschule könne dadurch verkümmert werden, die Petition abgelehnt habe, so teile er diese Besorgnis durchaus nicht.

Was die Reform der humanistischen Gymnasien nach Frankfurter System anlange, so sei in Hamburg jetzt gar keine günstige Strömung in den leitenden Kreisen dafür vorhanden. Sowohl die beiden Gymnasialdirektoren als auch der Schulrat des höheren Schulwesens seien der Reform völlig abgeneigt. Diejenigen, die Herrn Oberstudiendirektor Dr. Ziehen zu einem Vortrage über das Reformgymnasium nach Hamburg eingeladen hätten, hätten mit dieser Veranstaltung ein völliges Fiasko gemacht: denn von etwa 80 bis 100 Zuhörern waren 90 Prozent Lehrer und Lehrerinnen; das große Publikum, der Senat, die Oberschulbehörde fehlten gänzlich. Aber trotzdem habe die Reform eine Menge Anhänger in Hamburg, und Personen seien vergänglich. Wolle man aber daran gehen, die Reformidee an einem Hamburger Gymnasium zu verwirklichen, so solle man doch erst abwarten, wie sich die Reformfrage weiter entwickele. Augenblicklich seien auf der 16. ordentlichen Hauptversammlung des Vereins für Schulreform keineswegs Jubellieder gesungen worden, und der Abgeordnete Professor Eickhoff habe sogar vorgeschlagen, in der Übersicht über die Reformschulen auch die erst geplanten mit aufzunehmen. Das sei eine Irreführung des Publikums, die nicht zu billigen sei. Freilich habe sie einen Vorgang, denn in dem Maiheft der Monatsschrift für höhere Schulen vom Jahre 1904 sei in der Übersicht über den Bestand der Reformschulen am 1. April 1904 auch das erst Ostern 1905 zu reformierende Gymnasium in Bremen [vielmehr: Realgymnasium in Barmen] aufgeführt worden.

Doch die Freunde des Reformgymnasiums seien zumeist [zum Teil!] begeisterte Freunde des humanistischen Gymnasiums, dagegen bedrohten die Angriffe gegen das humanistische Gymnasium, die Redner nunmehr besprechen will, dieses in seinem Bestande, und dagegen müßten alle, auch die Freunde der Reform, einmütig Front machen. Dies sei die sogenannte Hamburger Einheitsschule. Zwar sei sie durch die Broschüre des Oberlehrervereins und durch das vom Redner 1902 erschienene Programm des Wilhelmgymnasiums für lange Zeit unschädlich gemacht, und seitdem die Sozialdemokratie diese Einheitsschule auf ihr Programm gesetzt habe, sei kaum Aussicht, daß sie je verwirklicht werde. Aber man wolle vielfach, um den Volksschullehrern und ihrem Drängen wenigstens in etwas nachzugeben, auf ihre Forderung des Wegfalls der Vorschulen eingehen. Wenn diese Vorschulen auch keine Lebensfrage für die höheren Schulen seien (die beiden Gymnasien hätten keine Vorschule), so sei doch in Hamburg, das von jeher eine Vorliebe für Privatschulen gehabt habe, zu bedenken, daß, wenn man die Vorschulen abschaffe, sich sofort eine Reihe von privaten Vorschulen auftuen würden, sodaß der beabsichtigte soziale Vorteil vollständig gleich Null sein werde. Wolle man die Vorschulen abschaffen, so könne man den beabsichtigten Erfolg, eine Überbrückung der sozialen Gegensätze, nur erreichen durch ein Verbot sämtlicher privater Vorschulen.

Viel gefährlicher als Gegner des Gymnasiums ist Professor Dr. Wendt [an der Hamburger Oberrealschule v. d. H.], der in seiner Broschüre: „Die alte und die neue Schule" nicht nur dem Realgymnasium seine baldige Umwandlung in eine Oberrealschule prophezeit, sondern auch den Gymnasien nur noch ein kurzes Leben weissagt. In den Städten werde vielleicht ein altes Gymnasium neben einem Reformgymnasium, es würden einige Fürstenschulen und in Hamburg das Johanneum bestehen bleiben: diesen Luxus werde sich Hamburg hoffentlich

noch lange erlauben können. Der Vortragende wies aber nach, daß es Professor Wendt in seiner Polemik gegen die klassischen Sprachen gar nicht so sehr auf die Beseitigung dieser, als auf die Anerkennung der Ideale der modernen Schule ankomme. Herr Wendt glaube, daß einmal die Zeit kommen werde, wo eine reinliche Scheidung zwischen vorwiegend klassischen und vorwiegend modernen Bildungswegen eintreten werde. Komme diese Zeit, so meinte der Vortragende (allerdings seien wir jetzt noch weit davon entfernt), dann werde trotz des Orakelspruches des Herrn Wendt das humanistische Gymnasium an seinem Teile in gleicher Weise blühen, wie die neue Schule, die Oberrealschule. Nicht eine Fachschule für Altphilologen und etwa noch für Theologen (obgleich Herr Wendt auch diese für die Oberrealschule reklamiert) wird das Gymnasium werden, sondern es wird auch für Juristen und Mediziner, wie für jeden gelehrten Beruf die beste Vorschule bleiben, wie dies auch die Ansicht der meisten Juristen und der meisten Ärzte ist.

Schließlich bespricht der Redner das unglaubliche Buch von Rhenius: „Wo bleibt die Schulreform?“, das leider von Dr. Ziehen in einer Anmerkung noch sehr glimpflich behandelt und in einer Besprechung eines hiesigen Blattes sogar empfohlen sei. Diese Schrift sei nicht nur, wie Ziehen meint, in Bezug auf Schulreformfragen, sondern in jeder Beziehung maßlos übertrieben. Und der Lehrplan für das Neugymnasium? Keine fremde Sprache, keine Mathematik finde in dem neunjährigen Kursus Platz, aber je zwei Stunden Heilkunde und je zwei Rechtskunde sind von VI—I vorgesehen. Es ist wohl das tollste, was je an Reformplänen geleistet worden ist.

Mit dem Wunsche, daß das Hamburger Schulwesen in stetigem besonnenem Fortschreiten, nicht in revolutionären Änderungen, auch fernerhin einen angesehenen Teil des deutschen Schulwesens bilden möge, schloß der Vortragende unter lebhaftem Beifall seine Ausführungen.

Die XXIII. Generalversammlung des Bayerischen Gymnasiallehrervereins vom 27.—29. April.

Der älteste der drei großen Landesvereine von Lehrern humanistischer Gymnasien in Deutschland, der am 20. Dezember 1863 gegründete bayerische, kommt zu einer Generalversammlung nur jedes zweite Jahr zusammen, aber dann für zwei bis drei Tage, und erledigt jedesmal bei Zusammenwirken zahlreicher Kollegen aus allen oder fast allen Bezirken des Bayernlandes ein sehr reiches Programm, einen Teil desselben auch stets im Beisein des bayerischen Ministerialreferenten über das höhere Unterrichtswesen, Ministerialrats Schätz. Findet die Versammlung in München statt, so beehrt die Festsitzung gewöhnlich auch der Staatsminister des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten; ist man in der Hauptstadt eines anderen Regierungsbezirkes zusammengetreten, so hat wiederholt der Präsident desselben sein Interesse an den Verhandlungen durch seine Anwesenheit bezeugt. In Würzburg hatten sich zu der öffentlichen Sitzung des dritten Tages auch der Bischof des Bistums, die beiden Bürgermeister der Stadt und Vertreter der Universität (wie solche auch in München unseres Wissens nie fehlten) eingefunden, so der gegenwärtige Rektor Professor der Theologie Merkle, der die Versammlung ebenso, wie der Vertreter des Ministers und der Oberbürgermeister, in einer Weise begrüßten, die über die üblichen Wendungen entschieden hinausging und lebhafte Sympathie mit den Bestrebungen des Vereins unzweideutig kundgab.

Da der Unterzeichnete freundlicher Einladung folgend auch diesmal der Generalversammlung der bayerischen Kollegen beiwohnte, so ist er in der Lage, aus eigener Erfahrung zu berichten, daß die diesjährige nicht nur keiner der früheren von ihm besuchten oder ihm durch Referate bekannt gewordenen an Wichtigkeit nachstand, sondern durch einen der Verhandlungsgegenstände eine ganz besondere Bedeutung gewann. Den Begrüßungsabend am 27sten füllten abgesehen von den offiziellen Ansprachen, den ἀναγνωρισμοὶ und lebhaftem privatem Gedankenaustausch einige vortreffliche Quartettvorträge aus, unter Mitwirkung des über die Grenzen Bayerns hinaus wohlbekannten Liederkomponisten Simon Breu, der

am Würzburger Realgymnasium als Gesanglehrer tätig ist, und einige unmusikalische Sololeistungen, die von dem unversiegbaren bayerischen Humor ein glänzendes Zeugnis ablegten. Es dürfte schwer sein zu entscheiden, welchem von drei Rednern der Preis zuzuerkennen sei, dem Professor Dr. Dittmeyer vom Neuen Gymnasium in Würzburg, der uns auf einige neue, geniale Erfindungen zur Erleichterung des Lehrerberufes aufmerksam machte, — oder dem Professor Dr. Spiegel vom Alten Würzburger Gymnasium, der die Anwesenden mit neuesten archäologischen Funden, z. B. mit einem Diskuswerfer des Skopas und einer Daphne des Lysipp durch das Skioptikon und einen Vortrag bekannt machte, welcher in feinsinnigster Weise aktuelle kunstgeschichtliche Probleme und Behauptungen zur Interpretation heranzog, — oder endlich dem Professor Dr. Steinmüller von derselben Anstalt, der die Leiden und Freuden des Gymnasiallehrers in Buschens klassisch gewordener Kunstform besang. Von diesem Poem werden wir, durch die Freundlichkeit des Poeten dazu in Stand gesetzt, unseren Lesern am Schluß dieses Berichts Kenntnis geben.

Der Morgen des 28. April wurde zunächst einer größeren Reihe von geschäftlichen Angelegenheiten gewidmet. Der Rechenschaftsbericht des ersten Vorstandes Professor Eugen Brand (vom Münchener Ludwigsgymnasium) zeigte in klarster Weise, welche schwere Arbeit die Vorstandsmitglieder in dem verflossenen Biennium zu leisten gehabt hatten, aber zugleich, welche Ergebnisse dank der Rührigkeit derselben erzielt worden seien, und wir begreifen vollkommen, daß aus der Versammlung wiederholt an den bisherigen ersten Vorsitzenden die dringende Bitte gerichtet wurde, doch seine Erklärung zurückzunehmen, daß es ihm in Anbetracht seiner amtlichen Pflichten unmöglich sei, die in ungewöhnlichem Maße Zeit und Kraft beanspruchende Vorstandsstelle fernerhin zu bekleiden. Da er trotz dem Eindruck, den dieses Drängen sichtlich auf ihn machte, doch bei seinem Entschluß beharrte, so löste man die entstandene Schwierigkeit in der denkbar günstigsten Weise durch die Wahl von Brands bisherigem ebenso tatkräftigem wie erfahrenem παραστάτης, dem Professor Dr. Stapfer (vom Wilhelmsgymnasium in München), an die erste Stelle. Zu dem zweiten Vorsitzenden wurde sodann der bisherige Kassier des Vereins, Professor Dr. Burger, gleichfalls dem Münchener Wilhelmsgymnasium angehörig, gewählt.

Ein Antrag auf Revision der Vereinssatzungen wurde in der Weise erledigt, daß einer zu diesem Zweck einzusetzenden Kommission gewisse leitende Gesichtspunkte gegeben wurden.[1])

Einen besonderen Verhandlungsgegenstand bildete die Frage des Beitritts der Vereinsmitglieder zum Vereinsverband akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands. Um dieselbe zu günstigem Abschluß führen zu helfen, war auf eine Einladung, die vom bayerischen Vereinsvorstand an die Leitung des nächstjährigen Oberlehrertages in Eisenach ergangen war, Professor Dr. Heubach (vom Eisenacher Gymnasium) nach

---

1) Einer der Wünsche, die von den 27 Antragstellern ausgesprochen sind, geht auf die Gründung von organisierten Ortsverbänden der Mitglieder des bayerischen Gymnasiallehrervereins in den größeren Städten, wie ein solcher, hundert Mitglieder umfassender bereits seit dem 21. März in München besteht mit dem Zweck, in monatlich stattfindenden Versammlungen über die aktuellen Fragen der Organisation des höheren Unterrichts und seines Betriebes zu verhandeln, den vielfachen verkehrten und irreführenden Angriffen auf die Gymnasialbildung entgegenzutreten und durch Jahresberichte eine Verständigung weiterer Kreise zu erzielen. Nach diesen Absichten, über die mich Gymnasiallehrer Dr. Schlittenbauer in München, der gegenwärtige Schriftführer des bayerischen Gymnasiallehrervereins, freundlichst unterrichtet hat, würden sich dieser Lokalverband und die ihm etwa nachgebildeten zu dem allgemeinen bayerischen Verein verhalten, wie die Ortsgruppen und der Niederrheinische Zweigverband des deutschen Gymnasialvereins zu diesem, und da die letzteren sich in ihrer Wirksamkeit entschieden bewährt haben (sieh das erste Heft des lauf. Jahrgangs des Humanist. Gymnasiums S. 6fg.), so darf das Gleiche auch von den bayerischen Ortsverbänden gehofft werden. Nur möchte ich mir den Rat zu geben erlauben, daß über die Verhandlungen der monatlichen Zusammenkünfte, soweit sie irgend das Interesse des größeren Publikums zu erregen geeignet sind, je unmittelbar nach den Versammlungen in einer oder mehreren Zeitungen berichtet werden möchte, wie das vonseiten der Ortsgruppen des Gymnasialvereins zu geschehen pflegt. Auch wird die Redaktion dieser Zeitschrift Mitteilungen der Art gerne aufnehmen. U.

Würzburg gekommen und trat in sehr sachgemäßer Weise für den Anschluß der bayerischen Kollegen ein. Die Bedenken, welche in deren Kreisen walteten, bezogen sich auf zwei Punkte. Man fand, daß der Stand der Gehalts- und Rangfragen in Bayern so wesentlich verschieden von dem in den anderen deutschen Staaten sei, daß der bayerischen Gymnasiallehrerwelt schwerlich eine Förderung aus gemeinsamer Besprechung dieser Fragen mit den außerbayerischen Amtsgenossen erwachsen könne. Man fand zweitens, daß bei dem scharfen und durch keine Besprechungen zu hebenden Gegensatz der Meinungen, der gegenwärtig zwischen verschiedenen Gruppen der akademisch gebildeten Lehrer Deutschlands hinsichtlich wichtiger Punkte der Unterrichtsorganisation herrscht, die Behandlung derartiger Themen leicht zum Gegenteil von dem führen könne, was man erstrebe, dem einheitlichen Vorgehen in Sachen, bei denen sich das Interesse sämtlicher akademisch gebildeter Lehrer in gleicher Richtung bewegt. Doch wurden diese Bedenken durch Betrachtung der Anschlußfrage vom nationalen und kollegialen Standpunkt aus überwunden und von der Versammlung eine bejahende Antwort gegeben, allerdings unter der Bedingung, daß Verhandlungen über die aktuellen Streitpunkte in der Organisation des höheren Schulwesens ausgeschlossen seien (was als Wunsch auch von dem sächsischen Gymnasiallehrerverein ausgesprochen worden war), und mit einer Modifikation bezüglich der finanziellen Regelung der Anschlußangelegenheit.

Das letzte, was am Vormittag des genannten Tages noch zur Verhandlung gelangte, waren der Vortrag und die Thesen des Gymnasiallehrers und Privatdozenten Dr. August Heisenberg von Würzburg über die wünschenswerte Änderung einiger Bestimmungen, welche die an die künftigen philologischen Gymnasiallehrer vor und in den Staatsprüfungen zu stellenden Anforderungen betreffen. Nicht Erleichterung, sondern Verschärfung dieser Bestimmungen, einen höheren Grad wissenschaftlicher Vertiefung hatten die lebendigen und geschickten Ausführungen des Vortragenden und seine von der Versammlung angenommenen Sätze zum Ziel. Ein erheblich größerer Umfang der Lektüre lateinischer und griechischer Klassiker, als der gewöhnlich von den Examinanden erreichte, wurde verlangt neben geringerer Ausdehnung der Fragen aus der antiken Literaturgeschichte und den Altertümern, da weiter Umfang dieser Fragen und hohe Wertung der darauf gegebenen Antworten erfahrungsgemäß zu unfruchtbarer Überfüllung des Gedächtnisses aus Kompendien führt. Bezüglich des zweiten wissenschaftlichen Examens (einer Eigentümlichkeit der bayerischen Prüfungsordnung für Lehramtskandidaten) wurde verlangt, daß für die hier zu leistende wissenschaftliche Abhandlung nicht ausdrücklich auf die Gewinnung neuer Forschungsergebnisse verzichtet, dieselbe vielmehr als wünschenswert anerkannt werde. Zugleich wurde ein mindestens vierjähriges Universitätsstudium als unerläßliche Bedingung der Zulassung zum ersten Examen bezeichnet und der Nachweis eines fünften Universitätsjahres als Voraussetzung für Ablegung des zweiten Examens.

Der Nachmittag brachte zwei Vorträge, in denen die Redner gleichfalls ihre Überzeugungen mit viel Wärme vertraten, die aber keineswegs in gleichem Grade die Beistimmung der Versammelten fanden. Professor Eidam, Lehrer der neueren Sprachen am Neuen Gymnasium in Nürnberg, führte unter dem Titel „Zur Frage der Hinübersetzung" aus, daß die Übersetzungen ins Lateinische wie ins Griechische nur als Unterrichtsmittel, nicht als Zielleistungen zu betrachten und zu behandeln seien und stark eingeschränkt werden müßten zu Gunsten der Lektüre, der Übungen in guter Übertragung aus den klassischen Sprachen, zu Gunsten auch der übrigen Unterrichtsfächer und um die Überbürdung der Schüler und ihre besonders durch Hinübersetzungen erzeugte Unlust zu heben. Konservativer klang, was Professor Dr. Reiter vom Neuen Gymnasium in Würzburg in seinem Vortrag über „Lateinunterricht in der Oberklasse" sagte; aber auch er beantragte, 1. es seien die Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische in den beiden oberen Klassen (etwa analog der Behandlung des Griechischen) zu Gunsten der Lektüre einzuschränken, und 2. das deutsch-lateinische Skriptum in der Absolutorialprüfung sei durch eine Version [gemeint ist natürlich: eine schriftliche Übersetzung aus dem Latein] zu ersetzen. Nun kann ja keinem Zweifel unterliegen, daß die Fertigkeit im Lateinschreiben wie im Lateinsprechen nicht mehr, wie einst, als eines der wichtigsten Ziele des Gymnasialunterrichts gelten darf.

Ebenso unleugbar ist, daß die lateinische Lektüre vielfach unter der Verfolgung dieses Zieles gelitten hat, eine Ciceronianische Rede z. B. manchmal vorwiegend als Jagdgrund für Gewinnung guter lateinischer Wendungen angesehen worden ist, und daß die Aufgaben zum Übersetzen ins Latein oft einem System von grammatischen Fußangeln glichen. Aber bekanntlich: abusus non tollit usum, und wenn das genannte Ziel nicht mehr erreicht werden kann und soll, so sind die anderen Zwecke nicht zu vergessen, die durch Übersetzung ins Lateinische tatsächlich erreicht werden. Wir wollen hier nicht auf den Nutzen für Klärung und Schärfung unserer Begriffe eingehen, den die Sprachvergleichung stiftet, welche durch Übertragungen aus der Muttersprache in eine fremde veranlaßt wird, vorzüglich dann, wenn die letztere in syntaktischer Hinsicht und in Bezug auf die Bedeutung der einzelnen Wörter so stark von der Muttersprache, wie die lateinische von der deutschen, abweicht. Wir wollen nur die ungemeine Förderung der lateinischen und griechischen Lektüre durch Übungen in Anwendung der klassischen Sprachen berühren, da als Hauptargument gegen ein intensives Betreiben solcher Übungen die Beeinträchtigung der Lektüre vorgeführt zu werden pflegt.

Um bei den Schülern ein sprachliches Verständnis der antiken Autoren zu erzielen, das nicht auf der Oberfläche bleibt, sondern auch die Differenzen der alten Sprachen von der Muttersprache klar erfaßt, ein Lesen, das nicht langsam schleicht, sondern bei Abwesenheit besonderer Schwierigkeiten frisch vorwärts schreitet, ein Verstehen, das nicht fortwährender Unterstützung durch den Lehrer oder gedruckte Hilfsmittel bedarf, sondern möglichst selbständig ist, — um dies zu erzielen, ist ein gewisses Hineinleben in die alten Sprachen unerläßlich „und das wird bei den vielen und starken syntaktischen und semasiologischen Unterschieden zwischen ihnen und dem Deutschen erfahrungsgemäß am sichersten und raschesten mit Übungen in ihrer Anwendung erreicht. Ich denke dabei zunächst an die eigene Erfahrung, indem ich den Vergleich ziehe zwischen Ergebnissen, die ich bei reichlichen, und solchen, die ich bei sparsamen Übungen dieser Art im lateinischen und griechischen Unterricht beobachtet habe: das Resultat der Vergleichung ist, daß im letzteren Fall die Lektüre sehr häufig durch triviale sprachliche Erörterungen unterbrochen werden mußte, während sie im ersteren ungleich rascher fortschreiten konnte und deswegen auch erheblich größeren Umfang erreichte: die auf sprachliche Übung verwendete Zeit zeigte sich tatsächlich nicht bloß deswegen gut angewandt, weil dadurch eine Besprechung grammatischer Trivialitäten — was ja dringend wünschenswert ist — von der Interpretation fast ganz ferngehalten wurde; sie hatte auch nicht ein Minus, sondern ein entschiedenes Plus von Lektüre zur Folge. Und was meine Erfahrung gewesen, wurde mir durch Andere bestätigt. Auch die Erfolge des Goethegymnasiums gehören zu den Bestätigungen, insofern mit Sicherheit gesagt werden kann, daß der Umfang der lateinischen und griechischen Lektüre, der dort trotz der verringerten Gesamtstundenzahl für diese Sprachen ein erfreulicher ist, nur infolge davon erreicht wird, daß die Übungen in der Anwendung derselben so intensiv an der Anstalt getrieben werden. Und wenn im Allgemeinen die lateinischen Prosaiker ungleich rascher gelesen werden als die griechischen, eine Ciceronianische Rede den Schülern viel leichter fällt, als eine Demosthenische, so hat das seinen Grund nicht darin, daß die Ausdrucksweise des Demosthenes an sich schwerer zu verstehen wäre als die des Cicero, und nicht bloß darin, daß das Latein früher begonnen ist, sondern recht sehr auch darin, daß der lateinischen Lektüre zahlreiche Übungen in der Anwendung der Sprache zur Seite gehen. So ist denn auch von Nichtphilologen die Bedeutung solcher Übungen für die Lektüre voll anerkannt. Es genüge an Otto Willmann zu erinnern, der in dem ausgezeichneten Kapitel seiner Didaktik über die Sprachkunde die enge Zusammengehörigkeit von Kennen und Können im fremdsprachlichen Unterricht betont. Übrigens habe ich mich jetzt mit Absicht ganz des Ausdrucks „Hinübersetzen" enthalten und einen allgemeineren gewählt, weil ich der Ansicht bin, daß auch freie Übungen in der Anwendung der alten Sprachen großen Nutzen für die Lektüre stiften können, z. B. mündliche und schriftliche lateinische und griechische Referate über das Gelesene oder Wiedererzählungen von mündlichen Mitteilungen, die der Lehrer in einer der klassischen Sprachen den Schülern gemacht hat, oder auch einmal lateinische und griechische Antworten auf solche

Fragen des Lehrers. Auch glaube man nicht, daß alle solche Übungen unter allen Umständen bei den Schülern Unlust erregen: sind sie planmäßig von unten auf vorbereitet und getrieben, so werden sie von allen einigermaßen dafür Befähigten gern geleistet, ebenso wie derartige Anwendungen der in modernen Fremdsprachen erworbenen Kenntnisse den ordentlichen Schülern Freude zu machen pflegen.

Nach diesen Erwägungen halte ich für ratsam, sehr vorsichtig mit Beschränkung solcher Übungen zu sein, zumal den einmal aufgegebenen Umfang wieder einzuführen recht schwer halten dürfte bei der heute grassierenden Neigung, alles Schwierigere und alles, dessen praktischer Nutzen nicht in die Augen springt, von der Jugend möglichst fern zu halten. Übertreibungen sind allerdings, da man mit der Zeit haushalten muß, zu meiden, aber vor solchen zu warnen, ist wohl nicht mehr nötig wie ehemals; insbesondere möchte ich meinen, daß keiner der heutigen Lehrer von einer krankhaften libido corrigendi ergriffen ist und nur leben zu können meint, wenn er in der Woche über hundert lateinische und griechische Exerzitien korrigiert. Sicher keine Übertreibung aber liegt in der Fortführung der Übungen bis zum Ende des Schulkurses: gerade die Lektüre der schwierigeren griechischen und lateinischen Primaschriftsteller wird wesentlich gefördert durch nebenherlaufende Anwendung der klassischen Sprachen.

Bei der Abstimmung über die Reiter'schen Thesen erklärte sich eine Mehrheit mit der ersten einverstanden; statt der zweiten aber fand vielmehr fast einstimmig der Vorschlag Annahme, daß im schriftlichen Abiturientenexamen sowohl eine Hinüber- als eine Herübersetzung gefertigt werden sollte, eine Praxis, die sich in Baden seit vielen Jahren bewährt hat.

Von dem Gebäude der Harmonie, in dem die besprochenen Verhandlungen stattgefunden hatten, wanderten wir nach 5 Uhr in den Physiksaal des Alten Gymnasiums, um dort einen von Professor Spiegel vorbereiteten Genuß zu empfangen, der sich zwar auf demselben Gebiete bewegte wie der, den er uns am Abende vorher verschafft hatte, der aber doch einen wesentlich verschiedenen Charakter trug. Geradezu glänzende Demonstrationen durch Projektionsbilder und erläutert durch trefflich orientierende historische Belehrungen führten uns die Verwendung der Farbe an den Bauten und Bildwerken des klassischen Altertums vor Augen und haben eine gewiß bei allen Zuschauern festhaftende Vorstellung von den anmutigen Wirkungen erzeugt, welche die Alten durch ihre Polychromie bei Gebäuden und plastischen Werken erzielten.

Am Sonnabend morgen fand die öffentliche Festsitzung statt, für die zwei Vorträge bestimmt waren, die sich beide hierzu in besonderem Grade eigneten. Es ist bekannt, daß eine von München abgesandte Kommission Kenntnis von den Reformschulen in Frankfurt a. M., hernach auch von dem Reformgymnasium in Karlsruhe genommen hatte, und es war auch Manchem zu Ohren gekommen, wie wenig bekehrt sich ein Mitglied dieser Kommission ausgesprochen hatte.[1]) Jedenfalls war durch dieses Vorgehen der bayerischen Regierung die Aufmerksamkeit nicht blos der Gymnasiallehrer, sondern des gebildeten Publikums in Bayern auf die Schulreformfrage stärker gelenkt worden, und so wurde einem sehr aktuellen Interesse durch Mitteilung der Beobachtungen gedient, die der Gymnasiallehrer Dr. Emil Henrich (von Neustadt a. d. H.) während einer Reihe von Tagen am Goethegymnasium

1) Direktor Treutlein von Karlsruhe bemerkte in der 16. Hauptversammlung des Vereins für Schulreform, die am 15. April stattfand, laut dem Bericht in der „Deutschen Literaturzeitung" vom 6. Mai, daß „die amtliche bayerische Kommission sich entschlossen habe, für München die Umwandlung eines der dort vorhandenen Gymnasien in ein Reformgymnasium zu empfehlen." Dies ist nach einer mir zugegangenen Mitteilung unrichtig. Was aber der bayerische Oberste Schulrat beschlossen hat, darüber ist amtliches Stillschweigen proklamiert. Uebrigens wird Jeder, dem der bayerische Gymnasiallehrplan bekannt ist, erkennen, daß sich die Uebertragung der Frankfurter Reform auf eine bayerische Anstalt nur ausführen ließe, wenn man sich dazu verstünde, dort über die bisher streng festgehaltene Gesamtstundenzahl der 4 oberen Klassen erheblich hinauszugehen (es sind wöch. 26, bezw. 27 allgemeinverbindliche Stunden mit Ausnahme des Singens und Turnens, wogegen es im Goethegymnasium wie in den preußischen Normalgymnasien mit derselben Ausnahme 30 sind). Eine starke Hebung der Leistungen in ihrem Fach versprechen sich bei der Reformgestaltung möglicherweise die Lehrer des Französischen in Bayern. Dazu, daß sie sich hierbei nicht verkehrten Illusionen hingeben, kann der gleich zu nennende Vortrag des Gymnasiallehrers Henrich wesentlich beitragen.

gemacht hatte. Seine Ausführungen, die den Vorzug genauester Detaillierung hatten und den Eindruck durchaus objektiver Abwägung machten, gelangten zu dem Facit, daß die Gesamtergebnisse der bayerischen Organisation der Gymnasien und des dortigen Unterrichtsbetriebes nicht nur nicht gegen die des Reformgymnasiums zurückstünden, sondern diese in wichtigen Punkten überträfen. Man wird das Einzelne mit Interesse in dem Abdruck des Vortrages lesen (die Verhandlungen der bayerischen Gymnasiallehrerversammlungen werden stets in voller Ausführlichkeit veröffentlicht). Hier soll nur noch mitgeteilt werden, daß die Erörterungen so überzeugend wirkten, daß, als nach Schluß derselben der Professor der Philosophie und Pädagogik an der Würzburger Hochschule, Dr. Stölzle, seine Zustimmung und den Wunsch aussprach, daß man in Bayern unentwegt an der bewährten Form der Gymnasien festhalten möge, sich zum Zeichen der Zustimmung die Versammlung erhob.

Der zweite Festvortrag, von Professor Dr. Baier (vom Neuen Würzburger Gymnasium) gehalten, war eine ebenso lebens- wie pietätvolle Schilderung des Mannes, der von 1855—1889 die philologischen Studien an der Würzburger Universität zu einer dort bis dahin nicht erlebten Blüte geweckt und viele der hervorragenden philologischen Gymnasiallehrer Bayerns zu seinen Schülern gezählt hat, des Geheimrats von Urlichs. Sehr zeitgemäß schloß diese Gedächtnisrede mit dem Hinweis auf die Verdienste, die sich Urlichs durch die Beschäftigung mit Schiller und seinem Kreise erworben hat.

Den Schlußakt der Versammlung aber bildete, wie gewöhnlich, ein fröhliches Zusammentafeln, das aber diesmal eine ungewöhnliche Form trug. Die letzte Nummer des gedruckten Versammlungsprogramms „Im Anschluß an die Festsitzung Frühschoppen im Bürgerspital" hatte gewiß manche Unkundige eigentümlich berührt, erstens weil der Hunger und die für die Feuchtigkeit so notwendige feste Grundlage vergessen zu sein schien, und zweitens weil die Verweisung in ein Spital nicht gerade schmeichelhaft anmutete. Doch diese Bedenken hoben sich in höchst befriedigender Weise schon am Eröffnungsabend durch Mitteilungen des (allezeit munteren und bisweilen auch recht schneidigen) Lokalvorstandes der Versammlung, des Rektors vom Alten Würzburger Gymnasium C. Hammer, und noch mehr am nächsten Morgen durch die Frühstückslektüre des betreffenden Abschnittes in dem ungemein belehrenden Büchlein „Würzburg, ein kulturhistorisches Städtebild von S. Göbl, Kgl. Kreisarchivar, mit 150 Abbildungen", das allen Teilnehmern der Versammlung in seiner vierten Auflage von der Stadt Würzburg dediciert worden ist. Das 1319 von einem edlen Bürger gegründete und zunächst nur der Krankenpflege gewidmete, 1718 durch einen wegen seiner architektonischen Formen bemerkenswerten Neubau erheblich erweiterte Spital beherbergt Pfründner beiderlei Geschlechts aus der Würzburger Bürgerschaft, enthält aber zugleich einen der berühmtesten Weinkeller der Welt dank mehreren Weinbergstiftungen, die eine Hauptquelle der Einnahmen des Spitals sind, da zwar auch die Insassen des Hauses mit den „Bocksbeuteln" gestärkt werden und durch solches Getränk noch im höchsten Alter eine geradezu märchenhafte Rüstigkeit bewahren, aber doch von den 700—800 Hektolitern, die ein guter Herbst bringt, noch ein ansehnliches Quantum zum Verkauf übrig lassen. Und von dem besten, den der Keller birgt, einem Steinwein, wurde den Anwesenden durch die Municifenz der Stadt geboten und durch eine Rede des Herrn Oberbürgermeisters alle Scheu auch derer, die Antialkoholiker aus Grundsatz oder Not sind, beseitigt, durch den Hinweis auf Horaz und die noch wirksamere Erwähnung des Umstandes, daß Goethe und Schiller eine große Vorliebe für Frankenwein, speziell für den Steinwein, gehabt haben, was der Literaturunkundige in der durch reizende Bilder und frischen Ton ausgezeichneten Publikation nachlesen kann, die uns bei Tisch verehrt wurde: „Das Buch vom Frankenwein von Dr. J. B. Kittel". Auch die in der Ankündigung vermißte feste Grundlage war zur Stelle, und so gestaltete sich unsere Bürgerspitalexistenz zu einer zweiten „Festsitzung", in der adjektivischen Bedeutung des ersten Teils des Worts; und daß dabei manches Wahre geredet wurde, Ernstes und Heiteres, versteht sich von selbst. Zu der letzteren Art gehörte unter anderem ein Toast des zweiten Bürgermeisters, der sich von Haus aus gegen jedes Reden heftig gewehrt hatte, dann aber dem moralischen Zwange nachgebend demosthenische Beredsamkeit über eine falsche Zeitungsnotiz entfaltete. Der ernsten Sorte des ἐπιδεικτικὸν γένος gehörte zum größten Teil die Ansprache des Vertreters an, den der württembergische

Gymnasiallehrerverein auf Einladung gesandt hatte, des Professors Gfrörer von Ellwangen. In der Tat waren seine Worte der Befriedigung über die erfolgte Anbahnung engerer Beziehungen zwischen dem bayerischen und dem württembergischen Verein sehr beherzigenswert, und es wäre nur zu wünschen, daß auch der dritte große Gymnasiallehrerverband Deutschlands, der sächsische, auf die Praxis gegenseitiger Absendung von Delegierten einginge. Ich glaube, es wird noch immer nicht genug erkannt, wie sehr wir einander in den Stürmen der Gegenwart bedürfen, und daß Weißgrün, Weißblau und Schwarzrot zusammenhalten müssen.

Wir hoffen, am 20. Mai ist in Stuttgart auch ein Bayer sichtbar, und würden uns sehr freuen, wenn wir Ostern 1907, falls wirs erleben, in der Augusta Vindelicorum, die zum Versammlungsort für die 24. Generalversammlung des bayerischen Vereins bestimmt worden ist, in der Stadt der Wirksamkeit von Hieronymus Wolf, Württemberg und Sachsen vertreten sähen. G. Uhlig.

Des Philologen Leid und Freud.[1])

Jeder Stand wohl hat auf Erden
Seine Mühen und Beschwerden;
Sei's in Kirche oder Staat,
Sei's Gemeinde, sei's Privat,
Oder wo es sonst noch ist,
Daß du mit Geschick und List
Deine Schritte hingelenkt:
Nirgends wird dir 'was geschenkt.
Und zu einem Sinekürchen
Heutzutag gibt's kaum ein Türchen.

Aber doch hinwiederum,
Hochgeehrtes Publikum,
Sind die Stände unter sich
Ungemein verschiedentlich;
Und die einen sind erträglich,
Last und Pflicht ist menschenmöglich,
Auch des Dienstes Preis und Löhnung
Beut entsprechende Versöhnung.
Andere dagegen sind
Weniger Fortunas Kind,
Und auf ihrem Lebenspfad
Selten sich ein Sternlein naht.
Unter diesen, will mich dünken,
Stehen abseits ganz zur Linken,
Durch des Amtes Last gebogen,
Schwergeprüft die Philologen.
Ihre Bürde drückt am schwersten,
Und ihr Beutel bleibt am leersten.
Hiefür will ich nun probieren
Den Beweis Euch vorzuführen.

Bei den Bauern auf dem Land
Steht der Pfarrer, wie bekannt,
Ohne jede Konkurrenz,
An der Spitz' der Intelligenz.
Er bestimmt die Bauernknaben,
Die das Zeug zum Studium haben.
Nur wer zu den besten zählt,
Wird da schließlich auserwählt.
Und des Pfarrers Wahl zumeist
Späterhin sich gut erweist.
Hat er aber sich geirrt,
Wird nicht lang herumprobiert,
Und das Büblein kehrt zurück
Und versucht zu Haus sein Glück.

Anders ist es in der Stadt:
Wer nur immer Buben hat,
Jeder Schuster, jeder Schneider,
Hausknecht, Köchin, und so weiter,
Gibt die Jungen zum Studieren,
Kost' ja nix, man kann's probieren.
Und beim Herrn Beamten gar
Ist es selbstverständlich klar,
Daß nur alles Heil und Segen
In dem Studium ist gelegen;
Daß der Junge will und kann,
Nimmt man ganz natürlich an.
Daher kommt's, daß soviel Plunder
An's Gymnasium geht hinunter.
50, 60 und noch mehr
Wimmeln in der Klass' umher,

---

1) Hier die schon S. 143 erwähnte, zur Begrüßung der in Würzburg versammelten bayerischen Gymnasiallehrer von Professor Steinmüller gedichtete Buschiade. Unseren Lesern diesen guten Humor nicht vorzuenthalten wurden wir auch dadurch bestimmt, daß die Hanssachsiade des Prof. Menrad, die S. 60—62 unseres ersten diesjährigen Heftes abgedruckt ist, durch das obige Poem glücklich ergänzt wird: finden dort die Lichtseiten des Berufs ausführlichere Erörterung, so hier die Nachtseiten. U.

Kunz, Hans, Michel, Alexander
Einer dümmer als der ander.

Freilich wär's nicht gar zu schwer,
In dem großen Schülerheer
Und zu beiderseitigem Nutzen
Spreu und Unkraut auszuputzen,
Wenn man, wie die Satzung lehrt,
„Unerbittlich streng" verfährt;
Aber — inter omnes constat,
Dies Rezept ist nicht probat,
Denn man wird ja selbst zensiert,
Nach der Zahl, die repetiert.
Darum muß man sich bequemen,
Viele Helden mitzunehmen,
Die vielleicht in andern Ständen
Ganz ersprießlich wirken könnten,
Die bei Griechisch und Latein
Aber nicht so recht gedeih'n.
So muß man sich schinden, rackern,
Um das spröde Feld zu ackern,
Muß in Schafsgeduld sich üben
Und am End des Jahres schieben,
Daß noch die Prozentenzahl
Einigermaßen wird normal.

Hat man nun in allen Stunden
Sich nach Vorschrift ausgeschunden,
Hat man wund sich korrigiert
Und noch selber fortstudiert
In dem bißchen freier Zeit,
Kommt von oben „der Bescheid",
Und es gibt für Groß und Klein
Auch noch Nasen obendrein.

Dieserhalb und außerdem
Ist das Leben nicht bequem,
Das dem Philolog hienieden
Durch der Götter Gunst beschieden.
Da hat's ein Jurist viel besser
Als ein Gymnasialprofessor.
Der sitzt ruhig auf dem Büro,
Richtet, schlichtet so und so;
Wie er's macht, so ist es wahr,
Denn er ist ja unfehlbar.

Ferner ist er nicht gebunden
An den Glockenschlag der Stunden.
Hat er einmal keine Lust
Oder ist's ihm sonst nicht just,
Kann er ohne viel Bedenken
Sein Büro sich einmal schenken,
Wenn nur in bestimmter Frist
Sein Geschäft erledigt ist.

Dann kann der Jurist auf Erden
Außer Bischof alles werden:
Der Jurist steht obenan
Bei der Post und Eisenbahn,
Auch das stolze Militär
Braucht Juristen für sein Heer,
Ferner Bankdirektor werden
Ausnahmslos die Rechtsgelehrten;
Kurzum alle schönen Stellen,
Die was tragen und was zählen,
Sind, wie sich's mit Recht gebührt,
Dem Juristen reserviert.
Selbst zum neuen Amt des „Con"
Haben jene Ambition,
Welche aus dem Staatsexamen
Einen „Dreier" mit sich nahmen:
Denn sie rechnen ganz bestimmt,
Daß man bald Juristen nimmt,
Das Gymnasium zu verwalten
Und als Richter dort zu schalten [1]).

Darum, mein philologus,
Hast du einen filius,
Binde es ihm auf die Seele,
Daß er nur sich jus erwähle,
Nie soll er sich unterstehen,
Seines Vaters Spur zu gehen.
Zeige ihm die güldnen Orden,
Die dir einst zu Teil geworden,
Zeige ihm die Golddukaten,
Die in deinen Schrein geraten,
Zeige ihm so nach und nach
Dein gesamtes Nasenfach [2]).
Wenn er dann noch nicht bekehrt,
Dann, ja dann ist er es wert,
Daß ihm Bess'res nicht gebührt,
Daß er Philologe wird.

Ist das Lehramt so nicht wonnig
Und das Leben dort nicht sonnig,
Ist doch Eines immerhin
Dem geplagten Stand verlieh'n,
Eines, das erhebt, verschönt
Und mit allem uns versöhnt,

1) Scholion: „Con" bezeichnet den jüngst zur Verbesserung der Lage der älteren Gymnasialprofessoren eingeführten Conrectorposten. Die mit der Note 3 censierten Rechtskandidaten bringen es in der juristischen Laufbahn sicher nicht weit.
2) Scholion: Das Fach, in dem man die von oben empfangenen Verweise einschließt.

Ein Gestirn voll Sonnenglanz:
Unsere schöne Herbstvakanz.

Hei! wie pocht's in zottiger Brust
Voll von knolliger Freud und Lust,
Wenn der heißersehnte Tag
Öffnet Gitter und Verschlag,
Wenn der Identag des Juli
Ausgeschirrt die müden muli.
Wenn wir dann in vollen Zügen
An der Brust der Freiheit liegen,
Wenn sich unser Aug' verklärt
Ob des Glücks, das uns beschert,
Wenn wir unser Ränzel schnüren,
Weib und Kinder mit uns führen,
Und dann ledig aller Müh'n
In die Sommerfrische zieh'n,
Wenn wir dort so froh und frei
Jubeln in die Welt: Juchhei! —
Dann regt sich von Zeit zu Zeit
Bei Juristen selbst der Neid,
Und sie wünschen insgemein,
Jetzt beim Lehramt auch zu sein,
Dem so volle Sommerwochen
Zur Erholung zugesprochen.

Dieses Alles wohlerwogen,
Sind wir gerne Philologen,
Und die Wahl uns nimmer reut
Dank der gold'nen Ferienzeit[1]).

Die 15. Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins.

Über ihren Verlauf berichtete der „Dresdener Anzeiger" vom 26. und 27. April; einen Sonderabdruck des Referates verdanken wir der Freundlichkeit des Vorsitzenden, Rektors der Kreuzschule Professor Dr. Stürenburg.

Eine Eigentümlichkeit der Jahresversammlungen unserer sächsischen Kollegen und jedenfalls eine recht förderliche ist die Teilung der Versammelten in vier Sektionen am ersten Tage der Zusammenkunft. Die Sektionsberatungen fanden am Nachmittag des 25. April statt, nachdem unmittelbar vorher die Kommission zur Bearbeitung der Geschichte des sächsischen gelehrten Schulwesens unter dem Vorsitz von Rektor Professor Dr. Kämmel verhandelt hatte und am Vormittag eine Vorstandssitzung vorausgegangen war.

In der Sektion für alte Sprachen, Deutsch und Geschichte machte Professor Dr. Uhle (von der Kreuzschule) Vorschläge zur Änderung des grammatischen Unterrichts im Griechischen, die auf eine Beschränkung der Übersetzungen ins Griechische, häufige Übungen im Erklären griechisch gegebener Formen, auch noch in Prima, Aufnahme der Wortbildungslehre unter die regelmäßigen Lehraufgaben und ein rascheres Fortschreiten des Elementarunterrichts hinausliefen. An den Vortrag knüpfte sich, wie es in dem Bericht heißt, eine längere Erörterung, in der besonders die entgegengesetzten Anschauungen zur Geltung kamen. Wie weit die von dem Vortragenden empfohlene Beschränkung der Übungen im Griechischschreiben gegangen, weiß ich nicht; gegen eine erhebliche würde ich, wenn ich der liebenswürdigen Einladung zu der Versammlung hätte folgen können und dem Gast das Wort gegeben worden wäre, mit denselben Gründen gesprochen haben, die ich oben S. 145 bei Besprechung eines Würzburger Vortrages vorgeführt habe: ich hätte solche Einsprache um so mehr für angezeigt gehalten, als Professor Uhle bekanntlich eine Autorität auf dem Gebiet des grammatischen griechischen Unterrichts ist und Jemand, der sich selbst höchst gewandt in altgriechischer Sprache auszudrücken versteht.[2]) Was ihm offenbar fehlt, ist die Erfahrung, die man macht, wenn die griechischen Schreibübungen tatsächlich auf ein

1) Aporema: Verfasser ist nach einer uns gewordenen Mitteilung ein passionierter Lehrer, der vielleicht die Ferien, aber sicher nicht den Unterricht entbehren könnte.

2) Zeugnis hiervon geben die reizenden Allotria graeca et latina ex septem lustris muneris scholastici collecta, die Uhle commilitonibus Crucianis a. d. III Id. Mai. MCMV tertium Dresdae convenientibus dediciert hat und die prostant L ass. apud aedituum scholae. Auch auf die feinsinnige Abhandlung von Uhle möchte ich bei dieser Gelegenheit hinweisen, die den diesjährigen Schulnachrichten der Kreuzschule beigegeben ist: „Bemerkungen zur Anakoluthie bei griechischen Schriftstellern, besonders bei Sophokles", wo Vieles Vielen zusagen wird, z. B. auch die Anmerkung über die jetzt vielfach übliche, aber grundverkehrte Sparsamkeit in der Interpunktion.

sehr knappes Maß reduziert sind und wenn man wirklich genötigt ist, „auch noch in Prima häufige Übungen im Erklären griechisch gegebener Formen“ anzustellen, was von Uhle für unbedenklich gehalten, ja empfohlen wird, sich aber in der Praxis als schweres Hemmnis für den Lehrer erweist, der eine freudige und in den Inhalt eindringende Lektüre anstrebt.

Sodann hielt in derselben Sektion Professor Dr. Wagner (von der Kreuzschule) einen mit vielem Beifall aufgenommenen Vortrag über den griechischen Geschichtsunterricht im Gymnasium der Gegenwart, in dem eine Umgestaltung des Betriebs in der Weise gefordert wurde, daß erstens die Resultate der fortschreitenden wissenschaftlichen Erkenntnis, der historischen Kritik, ungleich mehr Berücksichtigung fänden und zweitens durch reichliche Parallelen zwischen der altgriechischen und der modernen Weltanschauung, Staatsauffassung und Lebensweise das Verständnis unserer eigenen Zeit gefördert würde.

In der Abteilung für neuere Sprachen sprach Professor Dr. Peter (von der Kreuzschule) unter dem Titel „Zum 300-jährigen Jubiläum des Don Quijote“ sehr eingehend und belehrend über die Zustände, durch die diese der Weltliteratur angehörige Satire veranlaßt wurde, und über die weitreichenden Wirkungen des Romans.

Dann behandelte Oberlehrer Dr. Besser (vom Wettiner Gymnasium) das „Englische auf dem Gymnasium“ und zeigte wie die Teilnahme daran in dem letzten Jahrzehnt wesentlich gewachsen sei, billigte eine gemäßigte, auf bescheidene Übung im mündlichen Gebrauch des Englischen hinzielende Reform und begrüßte das neuerdings hervorgetretene Streben, den Schülern wenigstens auf der Oberstufe eine schwierigere und wertvollere Lektüre zu bieten, als dies früher geschehen, wo das Lehrziel des Gymnasiums auf „das Verständnis leichter Prosawerke“ beschränkt war. Mir scheint, besonders nach Erfahrungen, die ich als Schüler in Stettin gemacht und über die ich im Human. Gymn. 1902 S. 88 berichtet habe, in Ausdehnung und Höhe der englischen Lektüre noch wesentlich weiter gegangen werden zu können, ja zu müssen, als Kollege Besser meint, namentlich sollte m. E. nie die Lesung eines oder zweier Shakespeare'scher Dramen fehlen.

An dritter Stelle sprach Dr. Boerner (von der Kreuzschule) über die Organisation des Französischen am Gymnasium und veranlaßte nach eingehender Debatte einen von den Anwesenden einstimmig gefaßten Beschluß, wonach bei einer etwa eintretenden Revision der Lehrpläne die für O III bis Ober I festgesetzte wöchentliche Stundenzahl für Französisch von zwei auf drei erhöht werden sollte, da der derzeitige Ansatz eine befriedigende Erreichung der vorgeschriebenen Ziele unmöglich mache.

In der Abteilung für Mathematik und Physik behandelte Professor Finsterbusch (vom Zwickauer Gymnasium) „Die Endlichgleichheit einander symmetrischer Polyeder“ und hielt Oberlehrer Dr. Witting (von der Kreuzschule) einen Vortrag: „Zur Reform des mathematischen Unterrichts auf Grund der Dresdener Leitsätze vom 16. Februar 1905“. Gemeint sind Thesen, die die mathematische Sektion der Dresdener Gesellschaft „Isis“ aufgestellt hatte und über die nach dem Vortrag des Genannten eine lebhafte Besprechung erfolgte. Dr. Witting legte dar, wie die Wünsche nach einer Reform des mathematischen Unterrichts innerhalb des Rahmens der jetzt bestehenden Vorschriften sich auf größere Betonung der Raumanschauung im Geometrie-Unterricht, bessere Ausbildung im geometrischen Zeichnen und Hervorhebung des Funktionsbegriffes verdichtet hätten, und daß über diese Wünsche hinaus Bestrebungen zielten, die die Einführung in die analytische Geometrie und in die Begriffsbildungen und elementaren Methoden der Differential- und Integralrechnung befürworteten. Man mag hierzu vergleichen, was im ersten Heft des laufenden Jahrgangs unserer Zeitschrift S. 54 aus den Verhandlungen des Heidelberger internationalen Mathematikerkongresses berichtet ist.

In der Abteilung für Religionsunterricht sprach Lic. Roth über „Das Ziel des Religionsunterrichts und einige sich daraus ergebende Wünsche“. Gegenüber der Meinung, daß dieser Unterricht den Charakter einer rein wissenschaftlichen Belehrung über das Christentum tragen müsse und daß er nur so sich neben dem anderen wissenschaftlichen Unterricht behaupten könne, betonte der Vortragende als Ziel der Religionsstunden

durchaus praktisch-religiöse Unterweisung: es gelte vor allem, religiöses Leben zu wecken, und aller wissenschaftliche Apparat, der dabei verwendet werde, habe diesem Zweck zu dienen. Die Wünsche aber, die er äußerte, gingen dahin, daß die Religionslehrer, um eine unmittelbare persönliche Wirkung ausüben zu können, nicht über das Maß mit Religionsstunden belastet werden sollten, daß die Zensuren für Leistungen der Schüler in diesem Unterricht beseitigt würden und daß möglichste Freiheit auch für die Schüler dem Memorierstoffe gegenüber bestehe.

Aus dem Jahresbericht, den Professor Dr. Wagner im Namen des Gesamtvorstandes in dem geschäftlichen Teil der Hauptversammlung am Morgen des 26. April erstattete, heben wir hervor, daß die Frage des Eintritts des Vereins in den Vereinsverband akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands in einer erweiterten Vorstandssitzung einstimmig in bejahendem Sinne entschieden wurde und daß der Vorstand sich bereit erklärt hat, an den höheren Schulen die Bestrebungen des Vereins gegen den Mißbrauch geistiger Getränke zu fördern.

In dem öffentlichen Teil der Hauptversammlung, den Geheimerat Vogel und andere Gäste mit ihrer Gegenwart erfreuten, hielt zunächst Konrektor Professor Dr. W. Fischer (vom Plauener Gymnasium) einen Vortrag über „Werden, Wesen und Wirken des Byzantinismus". Er erörterte, wie das Wort Byzantinismus in dreierlei Bedeutung vorkomme, bald die Zusammenfassung des ganzen Kulturlebens des byzantinischen Reiches, bald ein eigentümliches staatlich-kirchliches System, bald endlich die besonders den Byzantinern nachgesagte Eigenschaft liebedienerischen Wesens auf dem Gebiete des staatlichen Lebens bezeichne; und diese Eigenschaft wurde dann vom Redner in ihren Erscheinungen durch Nationen und Jahrhunderte hindurch verfolgt, nach dem Referat zu urteilen, offenbar in sehr anregender und beifallswerter Weise. Nur gegen den referierten Schlußsatz: „Seit der Umwandlung des unumschränkten Fürstenstaates in den konstitutionellen Volksstaat sind die Zeiten des Byzantinismus dahin", — gegen diesen Satz möchte ich mir erlauben entschiedenen Protest zu erheben.

Den zweiten Vortrag hielt Oberlehrer Dr. Tittel (von der Leipziger Nikolaischule) „über künstlerischen Wandschmuck in der Schule". Er zollte dabei den Künstlersteinzeichnungen aus Teubners und Voigtländers Verlag als farbigen Originalwerken lebender Künstler hohe Anerkennung, machte aber zugleich auf die wesentlichen Lücken aufmerksam, die bei Beschränkung auf diese Bilder blieben: eine Anzahl künstlerisch vollendeter Reproduktionen von Meisterwerken der klassischen (auch der deutschen klassischen) Kunst dürften z. B. nicht fehlen, sondern müßten sich den Schülern durch wiederholtes Anschauen einprägen. Didaktische Behandlung der Wandbilder kann nach des Redners Meinung nicht ganz entbehrt werden, aber offenbar und mit Recht wünscht er keine langen Erörterungen.

Das Festessen wurde, wie üblich, durch Toaste und Festlieder verschönt. Von den letzteren wurde mir eines freundlicherweise zugesandt, dessen Unterschrift *Οὐ.* trotz des fehlenden Circumflexes doch wohl *Οὖλε* zu deuten ist. Es ist in griechischer Sprache abgefaßt, aber daneben eine deutsche „Ausgabe B für Realisten" gedruckt. Die erste Strophe enthält, dem Zweck des Daseins der Anwesenden entsprechend, eine Abwehr gegen antialkoholischen Rigorismus.

Μέλετ', ὦ μέλεθ' ὧδε, πόνων ἕταροι·
θαλίῃσι δ' ἐπιτρέπεθ' ὑμετέρας
φρένας, ἐνθάδε γ' οἰνοποτάζοντες,
μὴ πειθόμενοι Σκληράνδρῳ.

δηλονότι τῷ καθηγητῇ Martin Hartmann. Und wenn am Schluß des Zeitungsberichts von einem witzigen Trinkspruch des Professor Dr. Denecke auf selbigen Hartmann die Rede ist, so wird da doch wohl sicher auch die Alkoholfrage berührt sein. Kollege Denecke aber, der schon bei der geselligen Vereinigung am Abend des ersten Tages die Mitglieder in fröhliche Stimmung zu versetzen verstand, ist, wenn ich nicht irre, derselbe, dessen durchschlagenden Humor ich bei der Dresdener Vereinsversammlung des Jahres 1893 miterlebt habe und auf

den, als bereits ein andrer Redner die heiterste Stimmung erzeugt hatte, ein sächsischer Tischnachbar von mir mit den Worten hinwies: „Nun kommt aber erst unser Paraderoß“.

Die nächste Jahresversammlung des Vereins wird in den Osterferien 1906 in Freiberg stattfinden unter dem Vorsitz des dortigen Gymnasialrektors Professor Dr. Preuß. Möchte sie gleich fruchtbar und froh verlaufen wie die bisherigen und keinem unmöglich machen, sowohl sie als den Eisenacher Oberlehrertag zu besuchen. U.

Die 15. Landesversammlung des Württembergischen Gymnasiallehrervereins

fand den 20. Mai in Stuttgart statt. Über den Vortrag des Universitätsprof. Dr. Gundermann von Tübingen „Römische Geschichte und Deutsche Sage“ und über die lebhafte Verhandlung, welche die Frage der Hausaufgaben betraf, soll das nächste Mal berichtet werden. Zum Vorsitzenden des Vereins wurde Rektor Dr. Klett von Cannstatt gewählt, da der seitherige Vorstand Dr. Sigmund Herzog (bisher Professor am Stuttgarter Eberhard-Ludwigs-Gymnasium) in den Oberstudienrat berufen worden ist.

Aus den Verhandlungen des preußischen Herrenhauses vom 31. März.

Diese Verhandlungen waren in mehr als einem Betracht bemerkenswert. Wir entnehmen dem Bericht der „Kreuzzeitung“ vom 1. April eine Reihe von Äußerungen, die gehört worden sind.

Graf **v. Kospoth:** Ich möchte die Frage aufwerfen, warum an die Schüler der humanistischen Gymnasien in Schlesien höhere Ansprüche gestellt werden als in anderen Landesteilen. Nach meinen Erfahrungen bei der Schulaufsicht kommen Schüler, die aus anderen Provinzen kommen mit guten Abgangszeugnissen, in derselben Klasse in Schlesien nicht fort. Dagegen kommen schwächere Schüler aus Schlesien, die nach anderen Provinzen gehen, dort immer sehr gut fort. Der Minister kann das als Erfahrung eines Laien ansehen, aber ich berufe mich auf zwei Zeugnisse, das eine von dem früheren Oberpräsidenten Fürsten Hatzfeldt, der in seiner Eigenschaft als Präsident des Provinzialschulkollegiums mir während seiner Amtszeit wiederholt erklärt hat, daß die Gymnasien in Schlesien zu hohe Anforderungen stellten, er habe deshalb seinen Sohn nicht auf ein schlesisches Gymnasium geschickt. [Große Heiterkeit.] Das zweite Zeugnis ist noch schwerwiegender, nämlich das des jetzigen Oberpräsidenten Grafen Zedlitz, der früher Oberpräsident in zwei anderen Provinzen war und einstmals selbst Kultusminister gewesen ist. Er hat mir im Provinziallandtag in Breslau vor wenigen Tagen bestätigt, daß die schlesischen Gymnasien viel höhere Anforderungen stellen im Vergleich zu den westlichen Provinzen. Herr v. Graß sagte gestern: wir Schlesier hätten es wahrscheinlich billiger, mehr zu lernen als die anderen. [Heiterkeit.] Der Unterschied kommt wohl daher — es soll kein Angriff gegen den Minister, sondern gegen das System sein —, daß der Verwaltung der Schulen ein einheitlicher Guß fehlt, eine gewisse Uniformierung, wie sie in den Kadettenhäusern besteht. Ich will die humanistischen Gymnasien nicht auf dieselbe Stufe stellen mit den Kadettenhäusern, obwohl deren Leiter die Sache gerade anders ansehen. Denn wenn ein Quartaner vom Gymnasium in eine Kadettenanstalt kommt, wird er nicht nach seinem Zeugnis einrangiert, sondern geprüft, und kommt dann immer eine Klasse tiefer, als er auf dem Gymnasium saß. [Große Heiterkeit.] Die Kadettenanstalten haben den großen Vorzug des einheitlichen Gusses. Bei den Gymnasien besteht dagegen eine zu große Bewegungsfreiheit der einzelnen Provinzialschulkollegien und der einzelnen Lehrkollegien Jeder sucht den anderen zu übertreffen, und daher entstehen Ungleichheiten. — Was ein Direktor alles tun kann, sieht man an einem Beispiel in Schlesien, wofür ich die Namen dem Minister privatim gern mitteile. An einem schlesischen Gymnasium fielen die Abiturienten durch wegen Abschreibens. Meine Herren, alle, die ihr Examen gemacht haben, kennen das. [Stürmische Heiterkeit.]

Nun hat der Direktor sie alle an besondere Tische gesetzt, sie haben sich aber doch verständigt. [Heiterkeit.] Dann ordnete der Schulrat an, daß sie so gesetzt werden sollten, daß sie mit Ohren und Augen sich gegenseitig nicht erreichten. Ich hätte nichts dagegen, wenn jeder so abgeschlossen würde, wie es im Reichstage in den kleinen Abteilungen geschieht. [Heiterkeit.] Daß aber jeder Schulrat es machen kann, wie er will, ist eine Ungleichheit: es fehlt hier der einheitliche Guß bei der Schulverwaltung. — So sind auch die großen Ferien in diesem Jahre für Berlin vom 7. Juli bis zum 15. August bestimmt, für die Schulen in der Provinz dagegen nur bis zum 8. August. Das wird zwar den Berlinern nachher bei den Michaelisferien wieder abgeknapst, aber wie kommen die Berliner dazu, es anders zu haben, als z. B. die Breslauer? Eine große Ungerechtigkeit liegt auch im Versetzungstermin. Im allgemeinen haben die Gymnasien eine einjährige Versetzung, manche aber auch eine halbjährige. Es kann z. B. ein notleidender Agrarier oder ein Kgl. Oberförster — das sind jedenfalls Leute, die die Berechtigung haben, ihre Jungen auf ein Gymnasium zu schicken; es sind sonst viele aus Gesellschaftsklassen da, die eigentlich keine Berechtigung dazu haben [Zustimmung] — hat nun sehr wenig Mittel, um seinem Sohne diese Ausbildung angedeihen zu lassen. Er schickt ihn deshalb auf das Gymnasium der Nachbarstadt, wo er eine alte Tante hat [Große Heiterkeit], oder es kann auch etwas anderes sein. [Heiterkeit.] Dieses Gymnasium hat aber die ganzjährige Versetzung. Der Junge wird nun, — weil er nicht Mathematik kann — das kann ich z. B. auch nicht [Heiterkeit] — nicht nach Untersekunda versetzt, und muß ein ganzes Jahr sitzen bleiben. Es bessert sich aber in seinem Kopf nicht, und in Untersekunda bleibt er wieder ein Jahr sitzen, braucht also für Obertertia und Untersekunda 4 Jahre, während er bei halbjähriger Versetzung anderswo nur drei Jahre gebraucht hätte. Möge der Minister erreichen, daß in der ganzen preußischen Monarchie die Schuluhr gleichmäßig tickt. Es wäre gar nicht schade, wenn sie vielleicht auf Minuten und Sekunden divergierte, aber nicht wie heute auf Stunden und Tage. Ich bitte den Minister, sich der Sache warm anzunehmen. [Lebhafter Beifall.] — Ich möchte jetzt noch auf eine für mich wichtigere Sache eingehen, die Einteilung des Schulsemesters, und möchte zwei Bilder aufrollen, das eine schwarz mit vielen Schatten, das andere in bunten schönen Farben. Das jetzige Schulsemester fängt zu Ostern an. Der Junge kommt von den Ferien zurück. In den ersten Tagen sieht er sich die neue Klasse, die neuen Bücher und die neuen Lehrer an, aber er lernt nichts. Zwischen Pfingsten und den großen Ferien lernt er etwas, aber das verlernt er wieder in den großen Ferien. Er kommt so nach Hause, wie er zu Ostern gegangen ist. [Heiterkeit.] Ich liebe das Sommersemester sehr; unsere Jungen lernen zwar nichts, aber sie erholen sich tüchtig und ihr Körper erstarkt, und das nützt auch ihrem Geist. Nun kommt aber die schwierige Zeit bis Ostern, die Angst vor der Versetzung. Der Junge kommt nicht zum Spazierengehen, er sitzt den geschlagenen Tag in einer überheizten Stube bei einer schlecht brennenden Petroleumlampe. Ich wünsche nun, daß bei den Gymnasien mit Jahresversetzung der Schulschluß vor den großen Ferien und der Schulanfang nach diesen eintritt, und bei den Gymnasien mit halbjähriger Versetzung die Teilung zu Weihnachten erfolgt. Körper und Geist der Schulkinder werden bei dieser Einteilung frischer sein, als bei dem jetzigen Zustande. Man wird auf die Schwierigkeiten wegen des Universitätsbesuches hinweisen. Aber das Sommersemester ist an sich kurz. Die jungen Studenten kommen 14 Tage nach Anbruch des Semesters und hören 14 Tage vor Semesterschluß auf. Das ganze Sommersemester ist also nicht recht vorhanden. Ich wünschte, ich hätte tausend Jungen und die Beredsamkeit eines Demosthenes, um den Minister für meine Wünsche gefügig zu machen. Eines hoffe ich wenigstens, daß ich eine Fackel angezündet habe, die weithin einen großen Brand entflammen wird, und daß die Fachpresse sich dieser Sache bemächtigen wird. [Lebhafter Beifall.]

Herzog **zu Trachenberg**, Fürst Hatzfeldt: Dem Vorredner ist es geglückt, die Aufmerksamkeit des Hauses in hohem Grade zu erregen; er hat mich als Fachmann angerufen. Bis jetzt ist mir zwar von dieser meiner fachmännischen Eigenschaft nichts bewußt, wenn ich auch Vorsitzender eines Provinzialschulkollegiums eine Zeitlang gewesen bin. Graf Zedlitz, auf den

er sich auch berufen hat, ist doch ein größerer Gewährsmann, denn er war Kultusminister, wozu ich es noch nicht habe bringen können. [Große Heiterkeit.] Der Vorredner meinte, auch ich könnte ihm bezeugen, daß die Anforderungen in den schlesischen Gymnasien höhere seien als in denen anderer Provinzen. Im allgemeinen müßte ich hierüber mein Zeugnis verweigern, weil die Tatsachen, auf denen sich mein Urteil aufbaut, mir in meiner amtlichen Eigenschaft bekannt geworden sind. Wir sind ja noch nicht so parlamentarisch regiert, daß wir über uns amtlich bekannt gewordene Tatsachen in der Öffentlichkeit sprechen. [Beifall.] Aber alle Schüler in Schlesien — und Schüler haben eine sehr feine Nase — glauben, daß die reglementarischen Bestimmungen über die Examina in Schlesien besonders streng innegehalten werden. Einen Irrtum des Vorredners muß ich aber berichtigen. Ich habe meinen Sohn nicht auf ein Gymnasium außerhalb Schlesiens geschickt; mein zweiter Sohn hat das Abiturientenexamen in Sagan gemacht und er hat, da er überaus kurzsichtig ist, nicht einmal die Möglichkeit gehabt, bei den Examensarbeiten abzuschreiben. [Große Heiterkeit.] Vor kurzem ging die merkwürdige Notiz durch die Zeitung, daß von 28 Abiturienten eines Breslauer Gymnasiums 8 durchgefallen seien und die Prüfung von morgens 8 Uhr bis nachmittags 2 Uhr und von 4 Uhr bis 9½ Uhr abends gewährt habe. Das ist eine Tortur für Prüflinge und Prüfer. Ich weiß nicht, ob die Angabe den Tatsachen entspricht. Ist es aber der Fall, daß die Prüfung in der Mathematik erst abends 7½ Uhr begonnen hat, so ist es nicht verwunderlich, wenn ein Teil der Schüler versagte. — Der Vorredner hat sodann auch die Notwendigkeit einheitlicher Schulsemester betont. In Österreich sind sie bereits eingeführt. Vielleicht prüft der Kultusminister einmal diese Frage. — Über die Lehrpläne auf unseren Gymnasien hat der Vorredner nicht gesprochen. Es ist dies aber ein ungemein wichtiger Punkt. Freilich sind Hellas und Rom noch immer die Grundlagen unserer modernen Kultur. Wie uns in Griechenland die einzelne Persönlichkeit in hohem Grade fesselt, so in Rom die Gesamtheit charakterfester Männer, die den Staat zu höherer Vollkommenheit aufbauten. Daher wird niemals das Studium der alten Sprachen ganz entbehrt werden können. Unsere Lehrpläne sollten aber niemals den Charakter der Starrheit annehmen, sondern sich weiter entwickeln. Die Schule ist nicht Selbstzweck, sondern Erziehungs- und Vorbereitungsanstalt für das ganze spätere Leben. Die Lehrpläne haben sich unterzuordnen den Anforderungen der Zeit, in der wir leben. Mit der Einführung der allgemeinen Wehrpflicht mußte in den Gymnasien der Turnunterricht obligatorisch werden. Nach der Gründung des Nationalstaates mußte die Muttersprache und die vaterländische Geschichte in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gestellt werden. Jetzt, wo wir in die Reihe der weltpolitiktreibenden Mächte eingetreten sind, bei unserer zunehmenden kommerziellen Entwickelung, bei der wachsenden Bedeutung, welche die wirtschaftlichen Interessen im Gegensatz zu dem, was man früher Politik — Verkehr der Völker miteinander — nannte, einnehmen, möchte ich meinen, daß die obligatorische Einführung des Englischen in unsere Lehrpläne, welches im Gegensatz zum Französischen — der Sprache der Politik — die Welthandelssprache ist, auf die Dauer nicht mehr entbehrt werden kann. Es mag sein, daß das Griechische darunter leidet. Man mag dies bedauern, aber man wird es nicht ändern können. Ich bitte den Minister, diesen Gegenständen seine volle Aufmerksamkeit zuzuwenden. [Beifall.]

Geheimrat Dr. **Koepke:** Von dem hier angeführten Vorfall bei der Abiturientenprüfung in Breslau ist uns bisher nichts bekannt. Wir werden einen Bericht einfordern und die Angelegenheit aufklären. Sollte der Zeitungsbericht den Vorgang richtig dargestellt haben, so würde eine falsche Interpretation der Bestimmungen der Prüfungsordnung und sogar ihre Nichtbeachtung vorliegen. Indessen möchte ich heute schon annehmen, daß der Sachverhalt anders liegt, daß die Schüler gruppenweise geprüft worden sind, die einen vormittags, die anderen nachmittags. Daß so viele Schüler durchgefallen sind, wird seinen Grund wohl in anderen Umständen haben, als in der zu langen Prüfung. — Der Herr Vorredner hat unseren Lehrplänen Starrheit vorgeworfen. Dieser Vorwurf ist nicht berechtigt. Den Lehrplänen eignet nicht Starrheit, wohl aber den Eltern, die ihre Kinder, obwohl

Realschulen vorhanden sind, nicht auf diese schicken, trotzdem sich ihre Söhne nicht für das Gymnasium eignen. Die Allerhöchste Botschaft von 1900 hat klar ausgesprochen, daß der Bildungswert der drei Anstalten gleich ist. In der Praxis ist dies aber noch nicht der Fall. Die Gymnasien werden bevorzugt, ganz besonders in Schlesien. Von besonders hohen Anforderungen an die Schüler der Gymnasien in Schlesien ist uns nichts bekannt. Wir werden aber Erhebungen anstellen und wenn möglich [schr. nötig] Abhülfe schaffen. Ich habe allerdings bei meinen Revisionen nichts gesehen, was anders ist als in anderen Provinzen. Auch in Schlesien wird mit Wasser gekocht. [Heiterkeit.] Herr Graf Kospoth verlangte einen einheitlichen Guß für unsere Schule. Dieses Verlangen steht im entschiedenen Widerspruch zu allem, was in neuerer Zeit über Bewegungsfreiheit gesagt worden ist. Sonst heißt es: Individualisieren, Bewegungsfreiheit! Hier wird einheitlicher Guß verlangt. Das entspricht nicht modernen pädagogischen Ansichten. Über die Ferienfrage haben wir bereits Berge von Akten im Kultusministerium. Eine einheitliche Regelung dieses außerordentlich schwierigen Gebietes ist nicht möglich. Es hängt dies mit der Gestaltung des Schuljahres zusammen. Es war angeregt, gleichgültig wie die Ostern fallen, am 1. April zu schließen. Hiergegen hat sich erheblicher Widerspruch auch von kirchlicher Seite geltend gemacht. Mit der Frage einer anderen Gestaltung des Schuljahres wird sich die Zukunft beschäftigen müssen. Es ist dies eine Frage von sehr großer Wichtigkeit. [Beifall.]

Oberbürgermeister **Struckmann**-Hildesheim: Wir sollten nicht die Gleichmacherei in den Schulen unterstützen. Ein französischer Unterrichtsminister war stolz darauf, daß er in jeder Stunde sagen konnte, was in dem Augenblicke in jeder Schule in ganz Frankreich gelehrt werde. Ebensowenig kann ich für eine völlige Gleichlegung aller Ferien sein; dann könnten viele Leute überhaupt die Sommerfrische nicht besuchen, denn wo sollten alle Wirtschaftshäuser herkommen, um die Fremden zu beherbergen, wenn alle Sommerfrischler zu derselben Zeit erschienen?

Professor Dr. **Loening**-Halle: Das ganze Haus wird dem Grafen Kospoth dankbar sein für seine humorvolle Darstellung der Verhältnisse auf den Gymnasien. Mit vielem war ich einverstanden, aber als Vertreter der Universitäten erhebe ich den entschiedensten Widerspruch dagegen, daß unsere Gymnasien gleich gemacht werden wie die Kadettenhäuser. [Sehr richtig!] Die Gymnasien sind ein Feld der geistigen Freiheit, und ich meine, es wird noch viel zu viel reglementiert und schematisiert. Die Lehrer klagen, daß ihnen die Freude an der Berufstätigkeit genommen werde, weil ihre Freiheit viel zu sehr beschränkt wird. Die Gymnasiallehrer müssen Gelehrte und Pädagogen sein; um das zu können, muß ihnen Freiheit gelassen werden. Daß ein Mißbrauch vorkommen kann, wie bei jeder Freiheit, darf davon nicht abhalten. Wir werden stolz sein können auf unsere Schulen, wenn sie nicht durch Reglements eingeschnürt werden.

Oberbürgermeister **Fuß**-Kiel: Ich muß den Grafen Kospoth in Schutz nehmen gegen die Vorwürfe der letzten Vorredner. Der Graf will auch nur eine Einheitlichkeit in dem äußeren Verwaltungsapparat. Eine Durcharbeitung aus einem Guß will der Graf auch [schr. auch nicht] für die Lehrpläne. Die notwendige Individualisierung soll nicht aus unserem Schulwesen verbannt werden. — Die Rede des Grafen Kospoth war mit einem außerordentlich erfrischenden Humor durchtränkt, so daß wir uns alle gefreut haben. Ich muß ihm aber darin widersprechen, daß er ein besonderes Anrecht für die Söhne der Agrarier, Pastoren und Oberförster auf Gymnasialbesuch in Anspruch nahm, denn ich glaube, es kommt vor allem auf die Befähigung der Kinder an. — Bis zu meinem letzten Augenblick muß ich aber dagegen protestieren, daß das Griechische aus den humanistischen Gymnasien ausgeschaltet wird. Die Erfrischung mit dem Tau dieser köstlichsten Sprache muß unserer Jugend erhalten werden. Auch nicht dem Englischen zu Liebe darf das Griechische beseitigt werden. [Beifall.][1]

1) Die Kölnische Zeitung vom 1. April Nr. 336 bringt diese Aeußerung in ausführlicherer Fassung: „Wenn diese Stimmen gehört würden, wäre es ein tödlicher Schlag für das humanistische Gymnasium Auf einen Zuruf, den ich mir gestattete, wurde von anderer Seite entgegengerufen: Wozu haben wir denn die deutschen Uebersetzungen? Nein, was ich

Oberbürgermeister Dr. **Rißmüller**-Osnabrück: Die höheren Mädchenschulen sind den Anforderungen nicht mehr gewachsen, die durch die neue Zeit an die Ausbildung der Frauen gestellt werden. Es besteht in unseren höheren Mädchenschulen Unklarheit auf dem Gebiet des Lehrplanes, der staatlichen Aufsicht und der Lehrerbesoldung. Der Lehrplan sollte in der Weise reformiert werden, daß bestimmte Kategorien von Mädchenschulen bestehen; die voll entwickelten Mädchenschulen sollte man endlich als höhere Schulen ansehen, im Etat stehen sie noch immer unter den Elementarschulen. Ein Teil der höheren Mädchenschulen untersteht der Aufsicht des Provinzialschulkollegiums, ein anderer Teil der Aufsicht der Königlichen Regierung. Die Lehrergehälter an diesen Schulen sind gesetzlich noch gar nicht geregelt. Wenn das Gesetz über die Schulunterhaltungspflicht gemacht wird, wird es wahrscheinlich auch zu einer gesetzlichen Regelung der Besoldung der Mittelschullehrer kommen, und dann bleiben nur noch die Lehrer der Mädchenschulen übrig; das kann zur Zufriedenheit nicht beitragen. Für 213 höhere Mädchenschulen gibt der Staat nur einen Zuschuß von 68 000 Mk. Für die 46 Lehrerinnenseminare gibt der Staat allerdings 50 000 Mk., aber davon sollen auch die Schülerinnen und die betreffenden Städte unterstützt werden, so daß für die Seminare selbst 20 000 Mk. Zuschuß bleiben. Wegen der geringen Besoldung sind akademisch gebildete Lehrer für die höheren Mädchenschulen fast gar nicht zu bekommen. Der Staat glaubt, die Lehrerbesoldung nicht regeln zu können, weil die höheren Mädchenschulen unter sich verschieden sind. Nun, dann fange man doch mit der Regelung für die Schulen, die den Lehrplan von 1894 durchgeführt haben, einmal an, das andere wird dann von selbst nachkommen können.

Kultusminister Dr. **Studt**: Ich erkenne die Übelstände in unserem Mädchenschulwesen an. Sie haben sich hauptsächlich geschichtlich entwickelt. Diese Schulen sind wesentlich den Kommunen überlassen worden, es bestehen nur einige wenige staatliche Musteranstalten. Es ist jetzt ein neuer einheitlicher Organisationsplan in Bearbeitung, die Sache ist aber schwierig, die Verhältnisse der einzelnen Schulen sind ganz verschieden. Ehe dieser Plan nicht fertiggestellt ist, kann auch die Frage der höheren Aufwendungen nicht gelöst werden. Ich erkenne aber die Wünsche der Frauenwelt an: es wird die Aufgabe der Unterrichtsverwaltung sein, mit größter Energie und Sorgfalt Abhülfe der Übelstände herbeizuführen.

Das Vorstehende war bereits gesetzt, als mir die „Freie Deutsche Presse" Nr. 155 vom 1. April in die Hand kam und ich aus ihrem Bericht über die Herrenhausverhandlungen vom 31. März ersah, daß es doch nicht ganz an einer Antwort auf die Bemerkungen des Grafen von Kospoth über das Abschreiben bei den Abiturientenprüfungen gefehlt hat, Bemerkungen, die um so auffälliger waren, weil der Redner als Kurator der Liegnitzer Ritter-Akademie eine gewisse autoritative Bedeutung für sich in Anspruch nehmen darf. Ich verschaffte mir daher das stenographische Protokoll der Sitzung und trage nun nach diesem hier die betreffende Stelle aus der Rede des Geheimrats **Köpke** nach:

„Herr Graf von Kospoth — das weiß ich wohl — macht den seiner Pflege anvertrauten jungen Leuten das Leben angenehm und schön. [Heiterkeit.] Aber eine Frage möchte ich doch an ihn richten: wann sollen, nach den pädagogischen Grundsätzen, die er entwickelt hat, junge Leute, die sogar vor Mogeleien beim Abiturientenexamen nicht zurückzuschrecken brauchen, eigentlich arbeiten lernen? [Heiterkeit.] Meiner Meinung nach ist das eines der Hauptерforderniſſe bei der Erziehung in unserer Zeit, daß die Jugend arbeiten lernt, nicht ängstlich und bange gemacht durch zu strenge Anforderungen, die man an sie stellt; aber arbeiten muß sie lernen. Wo und wann soll das geschehen? Ich denke dabei nicht an die Kleinen, die Sextaner, Quintaner und vielleicht noch Quartaner — da wird man mit recht maßvollen Anforderungen schon fertig —, aber an die Schüler der Oberstufe."

---

dem humanistischen Gymnasium erhalten wissen will, ist nicht eine ungefähre Kenntnis der griechischen Literatur, sondern die Erfrischung mit dem Tau dieser köstlichen Sprache für diejenigen, die Führer sein sollen in unserm geistigen Leben. Auch dem Englischen zuliebe darf das Griechische nicht beseitigt werden."

Der bezügliche Passus in der Rede des Grafen **v. Kospoth** aber lautete wörtlich so:

„An einem schlesischen Gymnasium sind im vorigen Jahr Abiturienten durchgefallen wegen Abschreibens. [Heiterkeit.] M. H., alle, die wir ein Examen gemacht haben [große Heiterkeit] — wir alle haben abgeschrieben. Es ist ja ganz in der Ordnung, daß das nicht geduldet wird, dafür bin ich sehr; was ordnet aber der Direktor für das diesjährige Examen an? Er hat die Jungen wie in einer Restauration an einzelne Tische gesetzt und hat sie hier ihre Arbeiten schreiben lassen. Natürlich sind welche durchgefallen. [Große Heiterkeit.] Aber das macht Schule, m. H. Auf einem anderen, mir sehr nahe stehenden Gymnasium hat einer es auch sehr ungeschickt angefangen und ist abgefaßt worden. Da hat der Herr Schulrat bereits angeordnet: nächstes Jahr wird das anders gemacht, da sitzt einer hier, einer da, einer da, so daß weder das Ohr noch das Auge von dem einen zum anderen hinreicht. Da werden bei mir aber auch wieder welche durchfallen. [Große Heiterkeit.] Ich habe ja nichts dagegen, daß der Minister anordnet, das wird auf allen Gymnasien von jetzt ab so gemacht, daß die Arbeiten in dem Lokal geschrieben werden, in das wir unsere Reichstagswahlzettel hineinwerfen; denn da ist jeder vollkommen abgeschlossen [große Heiterkeit], da kann nichts abgeschrieben werden. [Heiterkeit.] Sobald der Herr Minister das für die ganze Monarchie bestimmt, bin ich ganz damit einverstanden. Aber daß ein Direktor oder ein Schulrat das allein für seine Person bestimmen kann, das ist eben eine Ungleichheit und eine Ungerechtigkeit, und ich behaupte, darin zeigt sich eben das Fehlen des einheitlichen Gusses bei der Verwaltung der höheren Schulen [Sehr richtig!]"

In dem „Stellung der Aufgaben" betitelten Paragraphen der preußischen Ordnung der Reifeprüfung finden sich mehrere Stellen, die zeigen, welchen Wert die oberste Unterrichtsverwaltung darauf legt, daß die Examenarbeiten wirklich den Stand der Kenntnisse der Abiturienten darstellen. In der Verordnung von 1901 haben diese Passus gegenüber derjenigen von 1891 noch verschärfende Zusätze erhalten, z. B.: „Der die Aufgabe enthaltende Briefumschlag ist erst unmittelbar vor Beginn der betreffenden Arbeit im Prüfungszimmer zu öffnen." In dem Paragraphen über „Bearbeitung der schriftlichen Aufgaben" steht dann folgende 1891 und 1901 ziemlich gleichlautende Androhung: „Wer bei der schriftlichen Prüfung sich der Benutzung unerlaubter Hilfsmittel, einer Täuschung oder eines Täuschungsversuchs schuldig macht, wird mit sofortiger Ausschließung von der ferneren Teilnahme an der Prüfung und, wenn die Entdeckung erst nach Beendigung derselben erfolgt, mit Vorenthaltung des Prüfungszeugnisses bestraft. Gleiche Strafe hat zu gewärtigen, wer anderen zur Benutzung unerlaubter Hilfsmittel, zu einer Täuschung oder einem Täuschungsversuch behilflich ist. Die in solcher Weise Bestraften sind hinsichtlich der Wiederholung der Prüfung denjenigen gleichzustellen, welche die Prüfung nicht bestanden haben. Wer sich einer Täuschung oder eines Täuschungsversuchs auch bei der Wiederholung der Prüfung schuldig macht, kann von der Reifeprüfung überhaupt ausgeschlossen werden. Auf diese Vorschriften hat der Direktor vor Beginn der ersten schriftlichen Prüfungsarbeit die Schüler ausdrücklich aufmerksam zu machen." Und schon in der Ministerialverfügung vom 29. Mai 1855 werden die gleichen Strafen denen angedroht, welche sich „der Benützung unerlaubter Hilfsmittel oder eines Betruges" bei der Reifeprüfung schuldig machen oder Anderen dazu behülflich sind.

Angesichts solcher Verfügungen ist es wohl den Anstaltsleitern und Prüfungsleitern stets als eine besonders dringende Pflicht erschienen, in jeder Weise dafür zu sorgen, daß Täuschungen und Täuschungsversuche verhindert werden. Aber der Kurator der Liegnitzer Ritterakademie denkt darüber anders. Wenn ein Direktor oder ein Schulrat, um Täuschungen vorzubeugen, die Prüflinge möglichst auseinandersetzt, ohne daß solche Vorsichtsmaßregel vom Ministerium ausdrücklich verordnet ist, so erscheint ihm dies als eine Ungerechtigkeit, insofern diese Examinanden dann der Möglichkeit, zu mogeln und auf diese Weise vielleicht zum Ziel zu gelangen, beraubt werden. Mit einem ministeriellen Generalreglement, das das Auseinandersetzen verordnet, wäre Graf von Kospoth ganz einverstanden; dagegen in der Anwendung dieses Mittels an einzelnen Anstalten sieht er eine Benachteiligung der dortigen Abiturienten. Andere werden darin eine Besserstellung erblicken, insofern die jungen Leute dort vor einer inneren und einer äußeren Gefahr bewahrt bleiben, vor unredlichem Verfahren und seinen möglichen bitteren Folgen, falls „sie es ungeschickt anfangen und abgefaßt werden".

Doch wir wollen über diese starke Divergenz der Ansichten weiter kein Wort verlieren; nur noch eine Bemerkung über den mit „großer Heiterkeit“ aufgenommenen Ausspruch des Redners: „Alle, die wir ein Examen gemacht haben, wir haben alle abgeschrieben“. Ist das nur ein Scherz, so scheint er uns doch nicht unbedenklich: denn junge Leute, die das vernehmen, können es sehr wohl für Ernst nehmen und werden sich, in die Versuchung geführt, die Erreichung eines Examenziels durch Täuschung zu probieren, vielleicht sagen: Wir folgen dabei ja nur den Spuren unserer Väter. Ist der Ausspruch aber ernst zu nehmen und entspräche er tatsächlich der Wirklichkeit, hätten alle seit Jahrzehnten gegebenen Vorschriften des preußischen Ministeriums gegen Examenmogeleien so wenig Erfolg gehabt, dann wäre sehr zu bedauern, daß die Berliner Dezemberkonferenz des Jahres 1890, der eine bezügliche Frage vorlag, nicht den Beschluß gefaßt hat: die Abiturientenprüfung ist abzuschaffen. Denn dann wäre diese in Preußen eine traurige Komödie.

Und wie stehts wohl — diese Frage drängt sich einem auf, zumal da von Examina im Allgemeinen gesprochen ist — wie stehts in Preußen mit den für die meisten Gymnasialabiturienten nachfolgenden Staatsprüfungen? Ich denke, es ist sicher zu hoffen, daß es mit ihnen und mit den Abiturientenprüfungen wesentlich anders steht, als es nach der zitierten Äußerung und der Heiterkeit, die sie erregte, scheinen möchte. U.

Die Entwicklung des deutschen Gymnasiums in Oesterreich seit 1849.

II.

(Schluß der Erörterung im vorigen Heft S. 84—91.)

Die bisherige Darlegung dürfte zur Genüge den Beweis erbracht haben, daß die Organisation des österreichischen Gymnasiums schon bei dessen Neubegründung die Forderungen der Zeit keineswegs gering geachtet oder geflissentlich übersehen hatte und auch in der Folge, wenngleich die Prinzipien des ursprünglichen Entwurfs bis in die neueste Zeit festgehalten wurden, den Fortschritten der modernen Kulturentwicklung sowohl durch die Aufnahme neuer Disziplinen in den Lehrplan wie durch Sichtung des Lehrstoffes und Besserung der Methode Rechnung zu tragen suchte.[1]) Jeder Vorurteilsfreie kann also mit ruhiger Bestimmtheit erwarten, daß das österreichische Gymnasium auch in Zukunft nicht achtlos an den Forderungen der Zeit vorübergehen wird. Hat ja die Unterrichtsverwaltung auch damit modernen Sinn betätigt, daß sie das Interesse der Oeffentlichkeit an der Schule und an Schulfragen, das immer weitere Kreise ergriff und nicht immer die richtigen Bahnen wandelte, wohl zu würdigen verstand und die Lehrkörper aufmunterte, die zeitweilig offenkundig zu Tage getretene Entfremdung des Hauses durch persönliches Entgegenkommen zu mindern und soweit, wie möglich, zu bannen, und verschiedene Mittel zur freien Benützung vorlegte, den Verkehr zwischen Schule und Haus reger und freundlicher zu gestalten.[2]) Mit Recht wies sie darauf hin, daß in unseren Tagen die bureaukratische Absonderung der Schule keineswegs ihre Autorität beim Elternhause zu festigen, sondern nur zu gefährden vermöchte. Diese Anschauung, die jeder einsichtsvolle Schulmann, der das Leben kennt, teilen muß, gewinnt denn auch

---

1) So gewährte man auch beim Zeichenunterrichte dem Individualisieren nach der Fähigkeit der einzelnen Schüler, sowie der Vorführung von Naturobjekten den erwünschten Spielraum, ohne in die sonst so beliebten Extreme zu verfallen. Ebenso fand man auch im französischen und englischen Unterricht die richtige Mitte zwischen der alten und neuen Methode.

2) Vgl. auch die Verordnung vom 24. Mai 1892 (Vademecum I. S. 42 ff.), insbesondere aber jene vom 10. Mai 1901 (Verordnungsblatt S. 144 f.).

immer mehr Anerkennung und praktische Betätigung. Daß die Meinungen, was Einzelheiten anlangt, sich auch auf diesem Gebiete nie völlig decken noch decken werden, ist natürlich; wenn aber Golling in der Anzeige meines Programmaufsatzes „Die Elternabende am k. k. Mariahilfer-Gymnasium" in der Zeitschrift Gymnasium 1905 S. 19[1]) in eigenem Namen und dem seiner Gesinnungsgenossen, als deren Mandatar er sich benimmt, ausdrücklich erklärt, daß es in der erdrückenden Mehrzahl der Fälle geradezu geraten erscheint, die Eltern nicht näher, als unbedingt nötig, an sich herankommen zu lassen, so ist das eine Ueberzeugung, deren Irrigkeit ihm allerdings nach dem ganzen Tenor seiner Ausführungen nicht wird klar gemacht werden können, die ich aber während meiner nun fast 25jährigen Lehrtätigkeit nie geteilt habe, und zu der wenigstens nach meiner achtjährigen Erfahrung (1886—1894) auch nicht das Elternpublikum des Maximiliangymnasiums in Wien, dessen Lehrkörper Golling angehört, berechtigten Anlaß bietet.

Die derzeitige Organisation des österreichischen Gymnasiums in all ihren Teilen bespricht in eingehender und zutreffender Weise mit Beherrschung der einschlägigen Literatur Anton Frank in seiner Schrift: „Der Lehrplan und die Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien als psychologische und ethische Einheit." Jedermann wird billigen können, was der Verf. u. a. über die heutzutage öfters zu weit gehenden Forderungen der Hygieniker (S. 18 f.) vorbringt und über die Bedeutung der Psychologie für den praktischen Pädagogen (S. 22), über das Ueberwuchern gewisser Anschauungsmittel (S. 27), über die große Mannigfaltigkeit der dem Schüler zu vermittelnden Kenntnisse (S. 26 f.), die notwendige Sichtung des Lehrstoffes (S. 43 Anmkg. 2), die Anschaulichkeit (S. 37 ff. 48) und die Konzentration des Unterrichtes (S. 41 ff.), die Schülerindividualitäten (S. 46), das genetische Lehrverfahren (S. 62 f.), die Bedeutung des Sprachstudiums (S. 57. 75 f. 115), das Verhältnis der einzelnen Disziplinen zu einander (S. 91), über die Behandlung deutscher Gedichte (S. 104), über ästhetische Bildung (S. 107 ff.), über das Prüfen (S. 136 ff.) und die Beurteilung der Schüler (S. 140 ff.). Mag man auch über Einzelheiten, wie z. B. über die künstlichen Gedächtnishülfen (S. 53) anders denken als der Verfasser, manche Partien, wie u. a. die Induktion und Deduktion (S. 61 f.), die Apperzeption (S. 84 ff.) zu breit behandelt, den Stil bisweilen zu blumenreich und zugleich etwas unklar finden, die Veranschaulichung der abstrakten Darlegung durch konkrete Beispiele wird man allgemein gutheißen. Die Ziele, welche Frank dem Unterricht und der Erziehung stellt, sind hoch, und die Wirklichkeit mag gegebenenfalls hinter ihnen zurückbleiben. Frank offenbart sich eben als eine ideal angelegte Natur, die in der Praxis des Lebens ihre Kraft nicht verloren hat und gerne zusammenträgt, was die Kunst des Lehrers und Erziehers im schönsten Lichte erscheinen läßt, ohne daß er die Schwierigkeiten und die „Nachtansicht des Lehramts" verkennt.

Daß es dem Mittelschullehrer, insbesondere dem Gymnasiallehrer oft nicht leicht gemacht wird, an dem optimistischen Idealismus festzuhalten, können die aus Laien-, aus Elternkreisen kommenden, zuweilen vehementen öffentlichen Angriffe gegen die Mittelschule, vor allem gegen das Gymnasium sattsam beweisen. So hat auch Marianne Hainisch in ihrem Vortrage „Aufwand und Erfolg der Mittelschule vom Standpunkte der Mutter", Wien, Deuticke, Urteile gefällt, die ihrer Allgemeinheit und Uebertriebenheit oder ihrer völligen Unrichtigkeit wegen auch derjenige Lehrer, der den Rechten der Schüler, den Bestrebungen der Eltern und den Forderungen der Gegenwart das offenste Verständnis entgegen-

3) Im übrigen möge, wer in der Tat meine Anschauungen kennen lernen will, den oben erwähnten Aufsatz selbst einsehen; aus Gollings Darlegung erfährt er sie gewiß nicht.

bringt, auf das entschiedenste zurückweisen muß. Behauptungen wie: „Die Lehramtskandidaten erhalten nahezu keinen theoretisch-pädagogischen Unterricht und eines praktischen entbehren sie ganz" (S. 6); „nur wenige (Lehrer) haben Verständnis für seine (des Mittelschülers) kindliche Art" (S. 7); „den Direktoren wird aber . . . die Möglichkeit benommen, jederzeit das Maß und den Ausgleich herbeizuführen" (S. 7); „nicht der alte klassische Geist wird bei der Lektüre hervorgehoben, sondern die Grammatik wird daran geübt" (S. 9); „die Mittelschulen fördern weder eine selbständige Geistesarbeit,[1]) noch gewähren sie Raum dafür" (S. 8); „der Geschichtsunterricht stellt nur Anforderungen an das Gedächtnis"; „die Formel entwickelt man in der Arithmetik zuerst und gibt sodann Beispiele dazu und fordert eine gedankenlose Anwendung der Formel" (S. 10); „die Instruktionen . . . fordern das sorgfältige Ausschließen schwacher Schüler;[2]) dagegen wäre gewiß nichts einzuwenden, wenn der Ausschluß aus dem Gymnasium nicht auch der Ausschluß aus der Universität wäre" (S. 12); „das derzeitige Verhältnis zwischen Schule und Haus muß ein verderbliches genannt werden" (S. 21) wird jeder Kenner des österreichischen Mittelschulwesens, ob Laie, ob Fachmann, als absolut unzutreffend oder nur dadurch erklärbar finden, daß Mißgriffe einzelner Lehrer verallgemeinert und so zum Angriffe gegen Lehrplan, Methode und Organisation der Schule mißbraucht werden. Aehnlich ist es zu beurteilen, wenn die Verfasserin S. 13 in einer Reihe von rhetorischen Fragen es im allgemeinen leugnen will, daß die Jugend, wenn sie das Gymnasium verläßt, „Lust und Liebe und freudige Arbeitskraft dem Berufe entgegenbringt und von Idealen erfüllt ist, die sie vor schaler Genußsucht, Blasiertheit oder Lebensüberdruß bewahren", und, wenn sie den Stand der sexuellen Moral schon in den obersten Klassen der Gymnasien als „bedauerlich" erklärt. Gerade bei dieser Frage hätte die Verfasserin alle Momente berühren müssen, die in der heiklen Sache zu beachten sind, wenn sie nicht durch ihre Darstellung geradezu den völlig unberechtigten Anschein erwecken wollte, als ob für die Verirrungen der Jugend die Hauptschuld in den ihr von dem Gymnasium auferlegten Pflichten läge.

Wie optimistisch anderseits die Verfasserin über die Reformanstalten urteilt, beweist zur Genüge der eine Satz, den sie S. 16 ausspricht: „Es unterliegt keinem Zweifel, daß infolge dessen (des 3jährigen gemeinsamen Unterbaues) dem Gymnasium die wahrhaft geeigneten Elemente zugeführt werden und dieses dadurch zu einer bisher nicht erreichten Blüte gebracht werden kann". Dabei begeht sie gleichzeitig den Irrtum, als ob die Schüler des deutschen Reiches beim Eintritt in den 4. Jahreskurs regelmäßig schon im 15. Lebensjahre stünden. Gegen alle Mittelschulen hinwiederum wird die Verf. ungerecht, wenn sie S. 17 behauptet, daß sie der Körperpflege keine Aufmerksamkeit zuwenden.

Es bleibt zu bedauern, daß gleichwie im politischen Kampfe, so auch im Schulstreite heutzutage oft die Vehemenz des Angriffs die überzeugende Kraft echter Beweisgründe ersetzen soll, so daß die objektive Wahrheit der Tatsachen in den Zerrbildern der einander bekämpfenden Parteien oft nicht mehr zu erkennen ist. Soll in der Tat eine im Interesse der Sache, d. h. im Interesse der Gesellschaft gedeihliche Lösung der Schulfrage gefunden werden, so hätte dies zur Voraussetzung, daß beide an ihr wesentlich beteiligten Faktoren, Schule und Haus, Hand in Hand, frei von jeglicher Voreingenommenheit, das angestrebte

---

1) Unrichtig urteilt auch Schwend, Gymnasium oder Realschule S. 39 und 71.

2) Zutreffend bleiben allerdings die Worte der Verordnung vom 24. Mai 1892 (Vademecum I. S. 42): „Das Gymnasium ist eine strenge Schule und taugt nichts für jenen, der nur seine Vorteile und Berechtigungen erhaschen will".

Ziel verfolgen. Je mehr aber ihr gegenseitiges Mißtrauen, je mehr ihre wechselseitige Entfremdung anderen, fernerstehenden Elementen freien Spielraum zur Einmengung gewährt, desto größer wird das Gewirr der Meinungen, desto ferner rückt die wünschenswerte, glückliche Beendigung des Streites, da Klarheit des Blicks und Ruhe des Urteils mangelt.

Soll ich zum Schlusse äußern, auf welchem Wege ich eine gedeihliche Weiterentwicklung des österreichischen Mittelschulwesens allein möglich finde, so muß ich dies tun auf die Gefahr hin, keiner der Parteien ganz nach Wunsch zu sprechen. Schon am ersten Elternabend des Mariahilfer Gymnasiums deutete ich an, daß dem Zuge der Zeit durch Vermehrung der Realschulen Rechnung zu tragen sei. Und jeder wahre Freund der gymnasialen Sache wird zugeben müssen, daß die Gymnasien, wenn sie auch die Minorität der Mittelschulen repräsentierten und jedes einzelne von ihnen um ein Beträchtliches weniger Schüler zählte als derzeit, nur gewinnen würden. Dies wird aber nur dann vollständig erreicht werden, wenn nicht mehr die mit Abschluß der Studien winkenden „Berechtigungen" den Gymnasien einen unerwünschten Zuzug von unliebsamen Elementen verschaffen. Allein die notwendige Voraussetzung der Gleichberechtigung für Gymnasial- und Realschulabiturienten, was den Uebertritt an die Universitäten anlangt, bleibt natürlich, wie ich schon bei den Verhandlungen im Vereine „Mittelschule" 1902 mit anderen Fachkollegen hervorhob, die Erweiterung der Realschule von 7 Jahrgängen auf 8, die ja berufene Vertreter derselben schon in den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts als notwendig hinstellten und auch heutzutage herbeiwünschen, damit der reiche Lehrstoff mit Ruhe verarbeitet und die Realschule weiter segensreich ausgestaltet werden könne. Und so schwierig sich die Erfüllung dieses Wunsches in Oesterreich gestalten mag, da, wie schon oben erwähnt worden ist, die Organisation der Realschulen den einzelnen Landtagen der verschiedenen Provinzen zufällt, sie wird einmal kommen müssen. Ist sie aber erreicht, dann gebe man auch den Realschülern gleichzeitig freien Zutritt zur Universität, ohne irgendwelche Ergänzung der Maturitätsprüfung von ihnen zu fordern. Was sie von klassischer Philologie für bestimmte Fakultätsstudien benötigen, hätten ihnen fachliche Kurse an der Universität zu bieten.

Was den Lehrplan und die Methode an unseren Gymnasien anlangt, so sind es zwei Punkte, die stets ihre volle Berücksichtigung werden finden müssen: die Sichtung des Lehrstoffs und dessen Verknüpfung mit dem modernen Leben. Es ist ja kein Zweifel, daß in den Gegenständen, deren Umfang sich von Tag zu Tag weitet, so vornehmlich in der deutschen Literaturgeschichte, in Geographie und Geschichte, in Naturlehre die Auswahl des Wissenswerten immer wieder aufs neue zu treffen sein wird. Ein unabweisbares Prinzip wird es hierbei bleiben müssen, daß nicht die Menge der einzelnen Kenntnisse, sondern die verständnisvolle Verarbeitung des Wissensstoffes das Endziel des Mittelschulunterrichtes sei;[1]) denn es ist eine in unseren Tagen mit Recht oft aufgestellte Forderung, daß die Mittelschule ihre Zöglinge zur Selbständigkeit des Urteils heranbilden müsse.[2]) Hierbei drängt es mich darauf hinzuweisen, daß man in der politischen Geschichte nach meiner Ueberzeugung noch immer zu viel Gewicht auf die Kenntnis von Einzelheiten, etwa der in einem Kriege vorgefallenen Schlachten legt, wogegen die Einsicht in die weiteren und in die näheren Veranlassungen sowie in die Folgen, d. h. also in die Bedeutung der Kriege, mehr in den Vordergrund treten sollte. Gleiches gilt für die deutsche Literaturgeschichte: nicht eine Fülle biographischer Daten aus dem Leben der Dichter, sondern das Verständnis für ihren Entwicklungsgang biete sie.

---

1) Schwend, Gymnasium oder Realschule 17 ff.

2) Schwend a. a. O. S. 97. Martens in der Monatschrift für höheres Schulwesen III, 641 ff.

Die Beziehung auf das moderne Leben[1]) findet ungesucht der Vertreter jedes Faches, auch der Philolog. Der Fäden, die von der römischen und griechischen Literatur zu der deutschen führen, gibt es viele, und der Lehrer, der es versteht, den Schülern zu zeigen, worin der Wert, die Eigenart der antiken und der deutschen Literatur besteht, gibt Anregungen, die bei den Schülern im späteren Leben noch lange nachwirken können. Mit Recht wird, wie schon im Organisationsentwurfe, so auch in einer Reihe jüngerer Abhandlungen der Grundsatz ausgesprochen, daß die „Kunstform" jedes Literaturwerkes vom Schüler erfaßt werden müsse. Der Vergleich der griechischen Tragödie mit der modernen kann so recht den Schülern vergegenwärtigen, wie einfach die Handlung in jener, wie kompliziert oft in dieser gehalten ist, worin die Bedeutung des griechischen, worin der Fortschritt des deutschen, des modernen Dramas gelegen sei; worin das Wesen des Tragischen zu suchen und welche Bewandtnis es mit der sogenannten Schuld des tragischen Helden habe. Reichlichen Stoff zu fruchtbarer Anregung wird jeder Lehrer in Volkelts „Aesthetik des Tragischen" und in seinen früheren Schriften finden. Desgleichen kann der Philolog an geeigneten Stellen der Lektüre ungesuchten Anlaß zu vergleichenden Ausblicken auf dem Gebiete des öffentlichen und privaten Lebens zwischen Altertum und Jetztzeit finden. Bei der Lektüre der platonischen Apologie z. B. lenkt die Besprechung der Zusammensetzung und der Befugnisse der ἡλιαία zu ungezwungenem Vergleiche mit den Geschworenengerichten der Jetztzeit. Ohne weit abzuschweifen weist der Lehrer darauf hin, wie in Athen das souveräne Volk selbst die Heliäa bildete, so daß von deren Urteilspruch keine Berufung möglich war, wie eben darin die hohe, aber auch verderbliche Macht der attischen Geschworenengerichte gelegen sei, eine Macht, die sich um so verhängnisvoller gestaltete, je mehr die Richter der Bestechung zugänglich wurden. Ebenso vermittelt die Darlegung der antiken Verfassungszustände und Verfassungskämpfe, die vielfach die gleichen Ideen offenbaren wie jene der modernen Völker und der Gegenwart, das Verständnis der letzteren, ohne daß es der Lehrer nötig hätte, den Schüler in den politischen Streit des Tages hineinzuzerren.[2]) In ähnlicher Weise kann der Historiker u. a. die Besprechung der Begründung und Entwicklung der englischen Verfassung mit bestem Erfolge zur Bewertung der heimischen Verfassungszustände benutzen, ohne dabei wie mit der Besprechung von Tagesfragen Anstoß zu erregen.

Das humanistische Gymnasium kann also trotz treuen Festhaltens an seinen Prinzipien auch dem wahren Fortschritte der Zeit Rechnung tragen, und das Verständnis für die jeweilige Gegenwart und den Zusammenhang mit ihr darf es nicht verlieren, wenn es sich nicht aufgeben will. So offen und frei wir anerkennen, daß es berechtigt sei, die Forderung nach Ausgestaltung[3]) und Vermehrung der Realschulen zu stellen, so entschieden müssen wir leugnen, daß die gegenwärtigen Verhältnisse die Aufhebung des Gymnasiums fordern, daß seine Organisation antiquiert sei.[4]) Ebensowenig können wir Schwend a. a. O. S. 97 zugeben, daß eine der beiden Mittelschulen fallen müsse, nicht beide nebeneinander wirken könnten.[5]) Wenn hinwiederum vielen das Landerziehungsheim als Idealschule der Zukunft erscheint, so vergessen sie, daß sich das Leben keines-

1) Vgl. auch Schwend a. a. O. S. 49 ff. und H. Müller, Das höhere Schulwesen Deutschlands, Stuttgart 1904, S. 85 ff.

2) Daher kann ich Schwend a. a. O. S. 23 nicht zugeben, daß in der Geschichte auch die Schilderung der griechischen und römischen Verfassungskämpfe zu gunsten der Kulturgeschichte gestrichen werden sollen.

3) Vgl. Schwend S. 53 f., H. Müller S. 103 ff.

4) Vgl. Dr. Ernst Lentz, Die Vorzüge des gemeinsamen Unterbaues aller höheren Lehranstalten, 3. A. Berlin 1904, S. 13 f., und H. Müller a. a. O. S. 92 ff.

5) Vgl. dagegen H. Müller a. a. O. S. 103 ff.

wegs künstlich so zurückschrauben lasse, daß jener Typus zur Norm werden kann. Auch die Schule darf trotz alles Idealismus die Forderungen des Lebens nicht übersehen. Viktor Thumser.

Ueber den Gebrauch von Kommentaren beim Uebersetzen.[1])

(Zu dem Aufsatz von Friedrich Aly „Zur Pflege des Wahrheitssinnes" in dem „Humanistischen Gymnasium", Heft I und II, 1905, S. 24—29.)

Οὐ μόνον δεῖ θεωρεῖν τὸ ἄριστον, ἀλλὰ καὶ τὸ δυνατόν.
Nach Aristoteles, Polit. IV, 1, 3.

Wenn man längere Jahre Direktor oder Geheimrat ist, kann man Gefahr laufen, auf pädagogischem Gebiete in seinen Ansprüchen die Fühlung mit der Wirklichkeit zu verlieren, zu einseitig von allgemeinen Begriffen und Sätzen aus zu urteilen, kurzum eine deduktive Natur zu werden. Die Forderungen, die man dann vorlegt, pflegen sehr ideal gehalten zu sein, die Ansichten lauten vornehm und machen auch oft autoritativ auf Beifall Anspruch; aber leider stoßen sich noch immer hart im Raume die Dinge, wenn auch die geistreichen Gedanken leicht bei einander wohnen. Mit einem Worte, die Wirklichkeit ist oft anders. Jeder Pädagoge wird wie Aly sehr für die Pflege des Wahrheitssinns sein, aber manche verbieten darum noch nicht, wie Aly und andere, den Gebrauch von jedem Kommentar bei den alten Klassikern, sondern lassen vielleicht — den Verhältnissen Rechnung tragend — in III und noch in U II die lateinischen und griechischen Vokabeln z. B. nach Ranke, Perthes oder ähnlichen Hülfsheften auswendig lernen. Dabei hat man verschiedene Vorteile:

1) Die Schüler gewinnen Zeit, indem sie nicht unnützer Weise und mehr als nötig das Lexikon aufschlagen; die Zahl der fehlenden Vokabeln ist nämlich im Anfange zu groß. Das Diktieren taugt bekanntlich wenig. Auch gebrauchen die Schüler in Wirklichkeit nicht in wissenschaftlicher Weise das Lexikon, wenn sie es auch noch so schön nach Cauers Kunst des Uebersetzens II. Aufl. (Anhang) gelernt haben.

2) Man macht so die geistige Kraft des Schülers disponibel für die Arbeit des Uebersetzens — die Kraft des Schülers ist ja eine beschränkte, er kann nicht alles zugleich. Uebersetzungen aber hat dann der Schüler wenigstens nicht nötig — von manchen Schülern werden sie freilich auch dann noch bei der häuslichen Vorbereitung gebraucht, wie mir ein kundiger Freund versichert.

3) Man kann weit mehr übersetzen lassen, braucht nicht so viel vorzupräparieren und wird mehr Zeit auf den Inhalt verwenden können. Kommentare freilich, die mehr bieten als Vokabeln, wird man weniger zulässig finden, da sie dem Lehrer vorgreifen.

4) Am Ende des Jahres können dann die meisten Untertertianer z. B. die Kapitel des Cäsar über Krieg und Kriegsgeschrei flott, ohne Hilfe, aus dem Stegreif übersetzen; entsprechend ist es bei den andern Klassikern in andern Klassen.

5) Man pflegt so zugleich den Wahrheitssinn, indem man nach Möglichkeit verhütet, daß die Schüler den Lehrer täuschen und daß dieser sich selbst täuscht. Die Selbsttäuschung ist bekanntlich bei allen Menschen, auch natürlich bei Pädagogen, ein verbreitetes Uebel. Gedruckte Uebersetzungen der alten Klassiker werden viel benutzt. Daß diese Ansicht richtig ist, ergeben induktive Schlüsse: z. B. kann man jüngere Verwandte, die noch vor kurzem Gymnasiasten waren, fragen. Die Antwort lautet meistens: sie werden benutzt, oft ohne daß die Lehrer es mit Sicherheit konstatieren können, ja sie werden zuweilen sogar tüchtigen und strengen Lehrern, die so etwas natürlich bei sich für ganz ausgeschlossen halten, von einem herausgerissenen Blättchen vorgelesen. Ferner frage ich bei mir befreundeten Eltern, die in größern Städten wohnen, an. Noch vor zwei Monaten schrieb mir ein höherer Beamter in der Rheinprovinz: „Bei den alten Klassikern werden meistens (d. h. von den meisten Schülern) Uebersetzungen benutzt. Es ist dieses auch garnicht zu verwundern, da sonst bei der Menge der häuslichen Arbeiten die Jungen meistens nicht fertig würden." Ein anderes Experiment, die Wahrheit zu erforschen, besteht darin, daß man die Läden der Buchhändler durchmustert. Wenn man jemand nicht schon von weitem den Schulmann ansehen kann, so wird man dabei manches lernen, was den idealen Forderungen nicht kongruent ist. Vielfach genügt aber schon ein Blick in das Schaufenster.

Das Ergebnis einer solchen Induktion kann man auch deduktiv begreiflich finden: Denn 1) die Schüler handeln, wie andere Menschen, ja wie alles in der Natur, für gewöhnlich nach dem Gesetze des kleinsten Widerstandes oder des geringsten Kraftaufwandes. Kein Mensch handelt immer in idealem Schwunge. 2) Es ist wirklich eine Ueberbürdung da, viel-

---

1) Von dem Direktor des Kgl. Progymnasiums in Linz a. Rh. Dr. Baar an Kollegen Jäger gesandt, von diesem an mich mit der Bemerkung Audiatur et altera pars. U.

fach durch die Masse der Aufgaben, sicher durch die Zahl der Fächer, in großen Städten auch durch die vielartigen Eindrücke, Anregungen und Nebenbeschäftigungen, die ganz unvermeidlich sind, ganz zu schweigen von den oft weiten Wegen und Bahnfahrten. Deshalb soll man lieber der Wahrheit, auch wenn sie uns nicht gefällt, fest ins Auge sehen und die Uebelstände durch menschliche Mittel nach Möglichkeit beseitigen. Sonst tut man leicht, wie die Schriftgelehrten (*γραμματεῖς*) bei Matth. 23, 4: *δεσμεύουσιν δὲ φορτία βαρέα καὶ ἐπιτιθέασιν ἐπὶ τοὺς ὤμους τῶν ἀνθρώπων.* Auch für die pädagogische Praxis paßt die Ansicht, die Aristoteles in Bezug auf die beste Staatsform ausspricht: *ὡς οἱ πλεῖστοι τῶν ἀποφαινομένων περὶ πολιτείας, καὶ εἰ τἆλλα λέγουσι καλῶς, τῶν γε χρησίμων διαμαρτάνουσιν· οὐ γὰρ μόνον τὴν ἀρίστην δεῖ θεωρεῖν, ἀλλὰ καὶ τὴν δυνατήν.* Oder „mit den vorhandenen Mitteln soll man das Mögliche zu erreichen suchen," wie Bismarck als Realpolitiker sich ausdrückte! Man kann dabei das Ziel hoch genug stecken.

Es ist leicht, rigorose Forderungen aufzustellen; bei intellektuell und zugleich sittlich hochstehenden Menschen sind sie angebracht, für Zeiten nationaler Gefahr sind sie für alle zu erheben — aber für das Alltagsleben und die Massen sind sie oft bedenklich. Ideale Forderungen und jämmerliche Wirklichkeit bedingen sich nämlich gegenseitig nicht selten: treffend weist z. B. Cauer in seiner Palaestra Vitae darauf hin, daß die Römer zu vornehm waren, um sich Dienste bezahlen zu lassen, daß sie aber grade deshalb in den Provinzen zu Blutsaugern und Räubern wurden. Und O urbem venalem! wo ist jemals die Bestechlichkeit und Korruption größer gewesen? So haben auch die hohen Forderungen der Askese gegen den Ausgang des Mittelalters die Unsittlichkeit bei den zahllosen Mönchen befördert; so ließ das Zinsverbot im Mittelalter den Wucher üppig ins Kraut schießen, und so züchten die vielseitigen Anforderungen der höhern Schulen die Schullüge und Verlogenheit. Man beseitigt diesen Krebsschaden nicht dadurch, daß man die Anforderungen höher schraubt, etwa durch Beseitigung der Kommentare. Ein wirksames Mittel vielmehr liegt in größerer Bescheidenheit der Lehrer. Nach dieser Richtung hin empfiehlt auch Aly mit Recht, daß man an die Eleganz der Schülerleistung beim Uebersetzen nicht zu hohe Ansprüche stellen dürfe.

Linz a. Rhein. Josef Baar.

Literarische Anzeigen.

Oskar Jägers Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts

(im VI. Bd. von Baumeisters Handbuch)

erscheint in zweiter Auflage auf dem Büchermarkte und wird mit dem Reichtum ihrer Gedanken, der erquickenden Frische ihrer Anschauungen und der Tapferkeit und Ehrlichkeit ihres Kampfes gegen falsche Tendenzen hoffentlich noch recht lange ein treuer Wegweiser und Vorkämpfer in unseren Schulen sein. J. ist kein Freund grauer Theorie, die in ihren künstlichen Retorten das Ideal eines Unterrichts destilliert oder in genauer Analyse festzustellen unternimmt, wie man in einer Stunde die Interessentafel erfüllt: denn es verfliegt bei diesem Geschäft nur zu oft aller Spiritus, und das lebendige Interesse wird so lange seziert, bis es aus dem Dasein schwindet. Aber vor Augen in gegenwärtigen Bildern die Persönlichkeiten, den Schauplatz, die Ereignisse der Geschichte, die sich ihm in wissenschaftlicher und künstlerischer Arbeit aus der zerstreuenden Fülle des Geschehenen herausgehoben haben, und vor Augen den Knaben oder Jüngling, der von den vorhandenen Vorstellungen und Empfindungen seines Geistes weiter und weiter schreiten will — so unternimmt O. Jäger die Wanderungen durch die Reiche der Geschichte. Seine Schüler haben sie an seiner Hand gemacht; andere können nun den gleichen Weg geführt werden. Er hat offen erklärt, daß er bei dieser Methodik besonders an das deutsche Gymnasium gedacht hat, weil gerade dieses auf dem historischen Wege zur Erkenntnis der Menschheit führen will, die nicht in den Menschen von heute und gestern, von hier oder dort sich völlig verkörpert hat, sondern aus den Menschen aller Orten und aller Zeiten sich ergibt. Aber J. gibt überall auch sachverständige Weisungen, wie die Realschulen mit ihrem Bildungsgehalt schalten müssen, um ihre Schüler zu denkendem Verständnis für das Werden und die Grundlagen unsrer Gegenwart zu erziehen.

Was die neue Auflage besonders kennzeichnet, ist die Rücksicht auf die Veränderungen, die seit 1895 auf diesem Unterrichtsgebiet, namentlich durch den neuen preußischen Lehrplan von 1901 hervorgetreten sind. J. ist kein Freund der vielen Veränderungen, er hält mitleidig-humoristische Grabreden manchem Produkt des Reformdilettantismus, wie der Geschichtsdarstellung von hinten, und wirft scharfe Streiflichter auf die unruhige Bewegung am grünen Tische oder gibt auch Warnungsignale vor neuen Gefahren, welche den ruhig sichern Unterrichtsbetrieb stören können. Manche solche Gefahren kommen aus unserem allgemeinen öffentlichen Leben. O. Jäger hat es mit innerer Freude mitempfunden, wie aus dem mächtigen Gange unsrer neuesten Geschichte auch uns Lehren-

den Verständnis für die politische Arbeit gekommen ist, und uns frei gemacht hat von einer rein gelehrten Auffassung der Historie, für die die entlegensten Einzelheiten gerade das sicherste Kennzeichen profunder Kenntnis waren, wie etwa manchen Grammatikern die sichere Verwendung von tantum abest ut — ut mit ihren Spezialitäten die Krone logisch-grammatischer Bildung Aber wenn Jäger die Räume der Schule gewiß nicht gegen die Zugluft des öffentlichen Lebens absperren will, so will er sie doch auch vor den Krankheiten unsrer Zeit bewahren, vor den großen Worten des Reklamestils, hinter denen so oft die Lüge lauert, vor jener greulichen Entartung der echten Vaterlandsliebe, die wir Hurrapatriotismus zu nennen gelernt haben, vor jenem Konfessionalismus, der unter der Flagge ganz reiner Religiosität unsere Nation in zwei Heerlager zu trennen droht und mit heimlicher Spionage die Ehrlichkeit und Offenheit des Verkehrs verdirbt oder auch in die Gemüter eine förmliche Angst pflanzt, sich noch zur erkannten Wahrheit zu bekennen. Wir rechnen es dem greisen Verfasser hoch an, daß er allezeit furchtlos und treu, wie die echten Schwaben, sich um solche finsteren Dinge nicht mit einer konzilianten Redensart oder mit lautem Pathos herumdrückt, sondern offen zeigt, wo etwas nicht mehr in Ordnung ist. Auch die Tendenz weist er aus der Schule, die ein sicheres Rezept, die sozialen Schäden zu heilen, zu besitzen glaubt. Die in mancher Beziehung verdienstliche Arbeit von Schenk (Belehrungen über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen auf geschichtlicher Grundlage, Leipzig 1896) liefert unter anderm ein abschreckendes Beispiel, wie voreilig aus der Betrachtung historischer Vorgänge kluge Regeln für die Gegenwart zum Hausgebrauch unsrer künftigen Staatsmänner abgeleitet werden. Ich denke, wir tun genug, wenn wir unsere Schüler dazu anleiten, die Prinzipien, welche Ordnungen in das Gemeinschaftsleben der Menschen eingeführt haben, aus dem Grunde zu verstehen, und die Einseitigkeit alles Fanatismus zu verurteilen, die, um ihre Moral durchzusetzen, alles Menschengefühl ertötet: wenn die historische Bildung dazu beiträgt, bornierten Parteigeist zu unterdrücken, so hat sie damit ein Großes auch für die politische Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes getan, das die Menschheit und das Vaterland höher stellen soll als die Wünsche und Interessen der einzelnen Gruppe.

Das Jäger'sche Buch hat die frische Kraft, Gedanken anzuregen; ich darf mir vorbehalten, in einem besonderen Artikel auf einige Sätze des verehrten Verfassers zurückzukommen und sie nach eigenen Erfahrungen zu ergänzen.

Heidelberg. F. Rösiger.

Karl Blümlein, Im Kampf um die Saalburg, eine Geschichte von der römisch-germanischen Grenze für die reifere Jugend. Mit Illustrationen von W. Planck und vielen photogr. Originalaufnahmen. Loewes Verlag (Ferdinand Carl), Stuttgart. 1905. 151 S. 3 Mark.

Wir weisen hier auf ein Buch hin, das geeignet ist, der Jugend in sehr ansprechender Form eine lebensvolle Anschauung der Zustände am Grenzwall Germaniens im zweiten nachchristlichen Jahrhundert darzubieten. Der Verfasser, genau vertraut mit den Ergebnissen der Limesforschung und aufs beste bekannt mit der Saalburg und ihrer Umgebung, hat es unternommen, die Empörung eines von römischen Beamten bedrückten Chattenstammes gegen die Eroberer in Form einer Erzählung darzustellen. Er verlegt den Aufstand in die Regierungszeit Hadrians. Der Kaiser, von dem drohenden Aufstand unterrichtet, eilt selbst auf den gefährdeten Punkt und besucht die Saalburg. Als das Kastell in der Nacht plötzlich überfallen wird, entkommt er nur durch die Aufopferung eines treuen Germanen seiner Leibwache. Die kluge Versöhnungspolitik des Kaisers stellt in der Grenzprovinz friedliche Verhältnisse wieder her. — In die Erzählung, die einfach und natürlich verläuft, aber doch der spannenden Momente nicht ermangelt, sind Schilderungen von Lebensgewohnheiten und Kulturzuständen jener Zeit in geschickter Weise verwoben. Wir empfehlen das Buch, das mit Karten und Plänen gut ausgestattet und von W. Planck reich illustriert ist, zur Anschaffung für die Schülerbibliotheken, da es gewiß gern gelesen werden und in anziehender Weise kulturgeschichtliche Kenntnisse übermitteln wird.

Homburg v. d. H. Dr. Ernst Schulze.

Der Sachse als Zweisprachler. Vortrag gehalten im Bezirkslehrerverein Dresden-Land von **Paul Schumann**. Dresden bei K. Reißner. 68 S.

Ein interessanter Beitrag zu der von Wilhelm Braune in der vorjährigen Heidelberger Prorektoratsrede behandelten Frage (s. unser voriges Heft S. 125). Die Tendenz des Autors ist klar mit den Worten bezeichnet: „Der Sachse muß Zweisprachler werden, er muß neben seinem Sächsisch ein mundartfreies Hochdeutsch beherrschen lernen. Wenn wir einmal unsere Stammessprache reden, wenn wir im sprachlichen Schlafrock einherwandeln, dann wollen wir auch unser Sächsisch derb und kräftig reden ohne Scheu und ohne Verbesserungs- und Bemäntelungsversuche; andererseits aber wollen wir uns bemühen, ein wirkliches Hochdeutsch sprechen zu lernen, so frei von mundartlichen Schwächen wie nur möglich, wir wollen herauskommen aus dem gegenwärtigen Zwitterzustand einer Sprache, die nicht Hochdeutsch und nicht Sächsisch ist." Es folgt eine ins Einzelnste gehende Darlegung der Sprechweise in der echten sächsisch-meißnischen Mundart und Vorschläge zur Erreichung des be-

zeichneten Ziels, die natürlich nur durch planmäßiges Unterrichtsverfahren von der Elementarschule an gelingen könnte. Als Hauptgrund dafür, daß eine Aenderung des gegenwärtigen Zustandes eintreten müsse, erscheint wiederholt der Gedanke, daß der sächsische Dialekt auch in der maßvolleren Weise, wie ihn unzählige Gebildete sprechen, auf Nichtsachsen einen komischen Eindruck hervorrufe, und richtig ist wohl, daß kein Gedicht in dieser Mundart ernst zu wirken vermöge, während viele Klaus Groth'sche auch in Süddeutschland, viele Hebel'sche auch in Norddeutschland solche Wirkung üben. U.

Vom Niederrheinischen Zweigverbande des Gymnasialvereins II.

Vor Abschluß des Heftes empfingen wir vom Vorstand unseres niederrheinischen Zweigverbandes noch folgende gedruckte Mitteilung über die diesjährige Generalversammlung desselben, die am 28. Mai in Elberfeld stattfand.

Herr Oberlehrer Karl Schmidt (Elberfeld) hielt einen interessanten Vortrag über die „Entwicklung der griechischen Papyrusforschung".

„Die Art der Verbreitung des Reformgymnasiums" war das Thema des Vortrages von Herrn Direktor Paul Cauer (Düsseldorf). Der Redner sprach u. a. von der kürzlich im Abgeordnetenhause gegebenen und vom Herrn Kultusminister sehr beifällig aufgenommenen Anregung, die Zahl der obligatorischen Fächer im Lehrplan zu vermindern und die der fakultativen zu vermehren. Er machte zur praktischen Ausführung dieses Gedankens einige Vorschläge, z. B. am Gymnasium die Wahl zwischen Englisch und Französisch freizustellen, warnte aber sehr dringend davor, daß etwa das Griechische zu den fakultativen Fächern gezogen werde; ein Gymnasium mit fakultativem Griechisch sei nicht besser als eine Oberrealschule mit fakultativer Mathematik. Daß zu solcher Herabdrückung des Griechischen das Reformgymnasium mit innerer Notwendigkeit hinführe, sei ein Hauptgrund, weshalb man ihm entgegentreten müsse. Die Regierung habe wiederholt versichert, daß sie seine Verbreitung nicht durch amtlichen Druck befördern wolle. Dem widerspreche aber geradezu der Hergang in Dortmund, über den im Abgeordnetenhause im vorigen wie in diesem Jahre berichtet worden sei. Auch in Düsseldorf sei es doch auffallend, daß man eine neu zu gründende Königliche Anstalt als Reformgymnasium einrichten wolle, ohne erst zu fragen, ob das vorhandene Unterrichtsbedürfnis überhaupt auf ein Gymnasium und nicht vielmehr auf eine weitere realistische Anstalt hinweise; seit der endlich vor einigen Jahren erreichten Freigabe der Berechtigungen habe sich die Zahl der ein Gymnasium aufsuchenden Schüler in der Stadt entschieden vermindert, zu gunsten teils des Realgymnasiums teils der lateinlosen Realschulen. Im übrigen erkannte der Vortragende an, daß zur Zeit Fälle dieser Art vereinzelt seien; mehr im stillen, durch Berufung reformfreundlicher Männer in das Schulregiment werde gewirkt und wohl ein künftiges ausgedehnteres Vorgehen vorbereitet. Als unmittelbare Beiträge zur Propaganda für das Reformgymnasium besprach Direktor Cauer die beiden Reden, die von Geheimrat Reinhardt im Abgeordnetenhause und von Oberstudiendirektor Ziehen in einer Versammlung in Hamburg kürzlich gehalten worden sind. Er zeigte, wie die Beweisführung dieser beiden angesehensten Vertreter des Reformschulwesens im Grunde darauf beruhe, störende Tatsachen nicht zu beachten, widerlegte Argumente unbeirrt wieder vorzubringen, Äußerungen namhafter Männer — wie Herder und Bonitz — aus dem Zusammenhang herauszunehmen und als Zeugnisse zu verwerten. Trotzdem riet er, das von Ziehen gegebene Beispiel nicht zu befolgen und etwa den Vorwurf bösen Willens, den jener den Gegnern in der öffentlichen Diskussion gemacht habe, zu erwidern. Vielmehr dürfe man zu dem guten Willen der Anhänger des Reformgymnasiums volles Zutrauen haben, aber nicht ebenso zu ihrer Fähigkeit nüchtern zu beobachten und richtig zu schließen. In den beiden jüngsten Reden zeige sich eine auffallende Unempfindlichkeit gegen innere Widersprüche, eine Folge des Widerspruches, der in der Sache selbst liege. Es sei eben an sich unmöglich, den Anforderungen einer auf die alten Sprachen gegründeten Bildung auf die Dauer zu genügen, wenn man etwas andres statt der alten Sprachen zur Grundlage des Unterrichtes mache. Zum Schluß gedachte der Redner mit Dank und An-

erkennung der Berliner Bewegung, wo Männer wie Kübler, Lück, Michaelis, Harnack richtig erkannt hätten, daß ein Eintreten für das Gymnasium zugleich den Protest gegen das Reformgymnasium bedeute.

Nachträglich erfahren wir, daß wir wahrscheinlich in der Lage sein werden, die Erörterung des Kollegen Cauer wörtlich zur Kenntnis unserer Leser zu bringen. Es wird dann auch ersichtlich sein, ob in obigem Auszug S. 167 Z. 7 v. u. in den Worten „zu dem guten Willen der Anhänger des Reformgymnasiums" der nicht ein Druckfehler ist für dieser, eine Konjektur, die sich nicht bloß durch die Sachlage, sondern auch durch Cauers Einsicht in die Sachlage empfiehlt: er weiß ebenso gut, wie wir, daß keineswegs alle Anhänger des Reformgymnasiums wirklich geneigt und bestrebt sind, die altklassischen Schulstudien zu wahren und zu fördern, sondern daß ein großer Teil von ihnen entgegengesetzt denkt und strebt. U.

Einladung zur 14. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

Die diesjährige Versammlung unseres Vereins findet nach Beschluß der vorjährigen in Hamburg unmittelbar vor der dort tagenden Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner statt, d. h. Montag den 2. Oktober.

Zu einer Sitzung des Vorstandes bitten wir dessen Mitglieder sich bereits Sonntag den 1. Oktober nachmittags 5 Uhr in dem uns gütigst zu diesem Zweck eingeräumten Konferenzzimmer der Gelehrtenschule des Johanneums (an der Speersort-Straße) einzufinden. Eine gesellige Zusammenkunft wird am Abend dieses Tages von 8 Uhr ab in dem Restaurationslokal des Vereins für Kunst und Wissenschaft (in nächster Nähe der Börse und des Rathauses) stattfinden.

Die allgemeine Versammlung, für die uns die Aula der genannten Schule zur Verfügung gestellt ist, beginnt Montag früh um $^1/_2$10 Uhr und wird (mit einer Pause) wohl bis drei Uhr dauern, wo ein gemeinsames Essen (das trockene Kuvert für Mk. 3,50) in dem eben erwähnten Restaurationslokal folgen wird.

Als erster Verhandlungsgegenstand ist die Frage in Aussicht genommen: „Wie hat sich das humanistische Gymnasium gegenüber den neuerlichen schulhygienischen Aufstellungen und Ansprüchen zu verhalten?" Hierüber hat sich Herr Physikus Dr. Pfeiffer in Hamburg freundlichst bereit erklärt Bericht zu erstatten und Thesen aufzustellen, die dem V. diesjährigen Heft unserer Zeitschrift beiliegen, aber schon Ende dieses Monats den Vorstandsmitgliedern mit der Bitte zugehen werden, sich dahin zu äußern, ob neben dem Referat des Arztes ein Korreferat von pädagogischer Seite wünschenswert erscheint, oder ob wir besser nach den Ausführungen des Herrn Pfeiffer unmittelbar in die Debatte eintreten.

Die zweite Frage, deren Behandlung in Aussicht genommen ist, lautet: „Wie hat sich das humanistische Gymnasium gegenüber der Behauptung, daß der höhere Schulunterricht in Deutschland zu wenig national gestaltet sei, zu verhalten?" Die Einleitung der Diskussion über dieses Thema hat der Unterzeichnete übernommen.

Die Hoffnung, daß unsere diesjährige Zusammenkunft so zahlreich, wie die meisten der früheren, besucht sein wird, beruht nicht zum wenigsten auf dem bedeutenden aktuellen Interesse, das die beiden Verhandlungsgegenstände besitzen.

Ende Juni 1905. Oskar Jäger
d. Z. Vorsitzender.

Abgeschlossen Ende Juni 1905.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Deutsche Erziehung.

Vor Kurzem brachten die Zeitungen Kunde von dem zweiten „Allgemeinen Tage für deutsche Erziehung", der im Juni d. J. in Weimar abgehalten worden ist, und von einer Rede, die der Herausgeber der „Blätter für deutsche Erziehung" Herr Arthur Schulz (Friedrichshagen) dort gehalten hat. Wie weit die Zeitungsnachrichten genau sind, können wir nicht wissen; sie enthalten aber nichts, was nicht zu dem offiziellen und ausführlichen Bericht über den ersten Tag dieser Art stimmte, der ein Jahr zuvor ebenfalls in Weimar stattgefunden hat.[1]) Und nach diesem läßt sich der Charakter der neuen Bewegung ausreichend beurteilen; zunächst, aus welchen Kreisen sie hervorgeht. Den Schluß der Druckschrift bildet ein „Aufruf an die deutschen Männer und Frauen, mitzuwirken bei der Aufrichtung einer wahrhaft deutschen Erziehung", der von etwa 370 Namen unterzeichnet ist. Ganz überwiegend sind es doch Männer, die hier zu uns sprechen: zu einem großen Teil (gegen 90) seminarisch gebildete Lehrer, ein paar Studenten, manche Schriftsteller und Herausgeber von Zeitschriften, nicht wenige Kaufleute, Ingenieure, ein Schlossermeister, mehrere Postassistenten, ein Oberpostassistent, ein Registrator, ein Konditoreibesitzer, ein Hotelbesitzer, ein Hofrat, vereinzelt auch studierte Beamte, Juristen, Ärzte, Geistliche, Lehrer höherer Schulen, einige pensionierte Offiziere und Gutsbesitzer. Man sieht: Leute in achtbarer Lebensstellung, denen Niemand das Recht bestreiten wird, sich zusammenzutun, um über Fragen der Erziehung Erfahrungen und Beschwerden auszutauschen. Auch daß solche Beschwerden veröffentlicht werden, wäre in der Ordnung, wenn man sich darauf beschränkt hätte tatsächliche Beobachtungen mitzuteilen. Deren finden sich aber nur ganz wenige; statt dessen nehmen den breitesten Raum ein mehr oder weniger unbestimmte Vorschläge und Forderungen, wie die Schulen geändert werden sollen. Ob der Koch gut ist, und wie sein Essen schmeckt, entscheidet am sichersten der Esser; wie es jedoch besser gemacht werden könne, wird nur der zu sagen vermögen, der selber etwas von Kochkunst versteht. Diese Selbstbescheidung haben die deutschen Männer des Allgemeinen Erziehungstages nicht üben wollen. Einer ihrer Sprecher, eben jener Herr Arthur Schulz, fordert (Red. I S. 27 ff.) mit großer Zuversicht „Unterricht im Freien", für dessen Möglichkeit in größerem Umfange er weiter nichts anzuführen weiß als den Versuch, der in dieser Richtung in Frankfurt a. M. mit einer untersten Elementarklasse gemacht worden ist. Ein anderer Redner, Professor Dr. Paul Förster (Friedenau), erklärt, der altsprachliche Unterricht sei nicht „für die breite Masse der Gebildeten" (S. 49). Sehr richtig. Aber was für die breite Masse nichts ist, könnte doch für einen Teil der Gebildeten — vielmehr der zu Bildenden — recht geeignet sein? Professor Förster warnt ja selbst dringend, man möge nicht „alle Wesen über einen Leisten schlagen" (S. 43). Trotzdem fordern er und

1) Reden und Verhandlungen des Ersten Allgemeinen Tages für Deutsche Erziehung in Weimar, Pfingsten 1904. 132 S. Preis Mk. 1,20.

seine Gesinnungsgenossen aufs bestimmteste eine „Einheitsschule", die der Aufruf mit dem Gedanken begründet: „Jeder befähigte deutsche Knabe muß die Möglichkeit haben, die oberste Stufe der Bildung zu erreichen." Also: weil die Gymnasialbildung nicht für alle paßt, so darf niemand sie erwerben, die Beschäftigung mit dem klassischen Altertum ist „einem kleinen Kreise von Forschern" zu überlassen. Solche Vergewaltigung wird gefordert im Namen der Freiheit!

Die Einheitsschule soll auf deutscher Grundlage errichtet werden; und so wirft Prof. Förster die Frage auf, was deutsches Wesen sei, — um sie nachher unbeantwortet zu lassen. Denn Wendungen wie diese: „Der Deutsche muß an sich selbst glauben und an die große Zukunft seines Volkes" oder „Dem Deutschen kann nur durch den Deutschen geholfen werden" oder „Was deutsches Wesen ist, erkennt man am besten in den Blütezeiten unseres Volkes" — geben doch keine Antwort auf die Frage, worin denn dieses Wesen bestehe. Zum Teil sind sie auch an sich anfechtbar. Wenn, was nicht erst verkündigt zu werden braucht, die Zeit unserer Lessing, Herder, Goethe, Schiller den deutschen Geist in seiner vollsten Entfaltung zeigt, so beruhte dieses reiche Wachstum im innersten Kerne auf der Befruchtung mit dem Geiste des klassischen Altertums. Wer da glaubt, diesen in Zukunft entbehren zu können, weil statt seiner die aus ihm erzeugten deutschen Werke unmittelbar weiterwirkten, der ist gleich einem Manne, der das Brot, das ihm so gut und kräftig schmeckt, zur Aussaat in den Boden legt: die Vögel unter dem Himmel werden kommen und die Krümel wegpicken. Korn muß man säen, um immer aufs neue Brot backen zu können.

Dem Gymnasium wird von Professor Förster vorgeworfen, daß es Vielwisserei pflege statt der Vertiefung in den ursächlichen Zusammenhang der Dinge (S. 44. 46). Und derselbe Redner verlangt, die Schule solle nur „die Forscher an der Quelle selbst schöpfen" lassen und sich begnügen, eine „Gesamtübersicht" zu geben, die „Ergebnisse" mitzuteilen (S. 45. 49)! Dieser innere Widerspruch ist bezeichnend für die Art, wie man uns bekämpft; es ist dieselbe unklare Denkweise, die in den letzten Jahrzehnten immer wieder dem Gymnasium zugesetzt und es dahin gebracht hat, daß die Klage, es treibe zu vielerlei und mute dem Gedächtnis zu viel zu, jetzt wirklich nicht ganz unbegründet ist. Aber nicht in den alten Sprachen liegt das Vielerlei und die Gedächtnisarbeit, sondern in all den modernen Wissensfächern, die man, den Forderungen des Publikums nachgebend, hinzugefügt und allmählich verstärkt hat. Das Gymnasium, wie es ursprünglich war und wie es als höhere Schule einer Minderheit wiederhergestellt werden kann und je eher je lieber hergestellt werden sollte, beschränkt äußerlich die Weltbetrachtung auf ein bestimmtes Kulturgebiet, weiß dieses aber nach allen Richtungen zu durchforschen und gibt, indem es auf Schritt und Tritt gegenwärtige und heimische Verhältnisse und Einrichtungen zur Erläuterung heranzieht, die beste Gelegenheit, eben diese gegenwärtigen und heimischen Dinge zu besprechen und durch den Vergleich tiefer verstehen zu lehren. Dies ist nicht nur für künftige Philologen und Theologen, sondern für jeden, der in einem noch so praktischen Berufe wirken soll, zwar nicht die einzig mögliche, aber eine vorzügliche Vorbildung. Ganz besonders könnte sich der Unterricht in alter

Geschichte, wenn er wieder in seinem früheren Umfange und im Sinne des selbständigen Herausarbeitens aus den Quellen betrieben würde, als ein Mittel bewähren, um junge deutsche Männer zu erziehen, d. h., wie wir es verstehen, Männer, die, frei von Schlagworten und Modeansichten, den Dingen der Wirklichkeit gerade ins Auge sehen, in dem Zufälligen der äußeren Erscheinung die wesentlichen Züge zu erkennen und die Aufgaben, die aus dem Zusammenleben eines großen Volkes erwachsen, aufzufassen und zu würdigen vermögen.

Aber, sagt man, das Gymnasium erziehe zu republikanischer Gesinnung; der Abscheu, mit dem die Römer das Wort rex aussprachen, teile sich den Schülern mit, und so werde das monarchische Gefühl in ihnen untergraben. Als Beweis führte einer der Redner in Weimar (Red. I 73) die Charakteristik an, die Fürst Bismarck von sich selber, wie er als Abiturient gewesen sei, gegeben hat: „Als normales Produkt unseres staatlichen Unterrichtes verließ ich Ostern 1832 die Schule als Pantheist und, wenn nicht als Republikaner, doch mit der Überzeugung, daß die Republik die vernünftigste Staatsform sei, und mit Nachdenken über die Ursachen, welche Millionen Menschen bestimmen könnten, Einem dauernd zu gehorchen.“ Nun, ich sollte meinen, solche Republikaner, wie Otto von Bismarck einer geworden ist, könnten wir gern recht viele haben. Daß seine leidenschaftliche Natur auch das, was an kraftvollen Gedanken aus der antiken Welt ihn berührte, ungestüm ergriff, ist natürlich; so wird er eine innere Erschütterung überlieferter frommer Anschauungen empfunden haben, wo andre sich nur angeregt fühlten, nach den Gründen und dem Rechte dieser Anschauungen zu fragen. Das aber ist doch kein Schade. Vielmehr hat das Gymnasium genau getan was ihm obliegt, wenn es seine Zöglinge veranlaßt hat über die Ursachen der Einrichtungen nachzudenken, die dem naiven Sinn als selbstverständlich gelten, weil sie von Eltern und Voreltern ererbt sind. Eine durch Zweifel hindurchgegangene, durch Abwägen von Gründen erprobte Überzeugung hat höheren Wert als eine solche, für die niemals der Gedanke aufgetaucht ist, es könne auch außerhalb der eigenen, gewohnten und vertrauten Daseinsformen etwas Gutes und Berechtigtes geben. Für ihren König sich zu schlagen, für ihn zu sterben waren die Standesgenossen des Fürsten Bismarck alle bereit; aber nur er ist ihm im geistigen Ringen mit einer widerstrebenden Weltanschauung der siegreiche Vorkämpfer gewesen, eben weil seine monarchische Gesinnung nicht blos Sache des Gefühls, sondern auf tiefe Einsicht, auf jenes „Nachdenken“ gegründet war, zu dem, wie er sich erinnerte, die Schule den ersten Anstoß gegeben hatte. Wenn er selber sich dessen nicht eben freundlich bewußt war, so braucht uns das nicht irre zu machen: der Dank der Tat gilt überall mehr als der des Wortes.

Daß ein jugendlicher Sinn von dem Geiste männlicher Freiheit, der in Hellas und Rom weht, mächtig ergriffen wird, ist natürlich und schön; es ist derselbe Geist, aus dem Schillers Don Carlos gedichtet ist: ein Jüngling, der davon unberührt bliebe, müßte uns leid tun. Wenn unter solchen Einwirkungen Primaner sich beeifern, die Frage, welche Regierungsform die beste sei, ernsthaft zu diskutieren, so ist das eine gesunde Betätigung des Strebens nach selbständiger Weltbetrachtung. Daß dabei der Wert republikanischer Einrichtungen nicht

überschätzt werde, dafür sorgt gerade die alte Geschichte und Literatur, umsomehr, je gründlicher sie studiert wird. Was ist aus der römischen Selbstverwaltung mit ihrem Grundsatz, daß alle Staatsämter Ehrenämter sein müßten, geworden? Der zerrüttete Zustand der Gesellschaft, den Ciceros Reden und Briefe zeigen, dessen Bild man freilich aus diesen Originalurkunden selbst sich erarbeiten muß, um vollkommen zu begreifen, wie allein der Übergang zur Monarchie dem Reiche die Rettung bringen konnte. Nur ein kraftvoller Herrscher von überlegenem Geist vermochte die Ordnung herzustellen, nur ein straff organisierter, dem Herrscher verantwortlicher Beamtenstand konnte sie durchführen und aufrecht erhalten. Die Geschichte der Perserkriege, der Anblick all des Schönen, was die athenische Demokratie geschaffen hat, nährt die frohe Bewunderung politischer Unabhängigkeit und bürgerlicher Tatkraft; in der Leichenrede des Perikles hat solche Sinnesart die tiefste Begründung und den edelsten Ausdruck gefunden. Doch die Kehrseite fehlt nicht. Eben diese herrliche Demokratie hat es dem Sokrates nicht verziehen, daß er kein Normal-Athener sein wollte. Was ihm bei seinen Mitbürgern widerstrebte, war im Grunde derselbe Gleichheitsfanatismus, der heute in Deutschland breite Massen dazu treibt, die Gymnasialbildung abschaffen zu wollen, weil sie ihrer Natur nach nicht die Bildung der Masse sein kann. Die Kritik, die Sokrates an den Einrichtungen und Grundsätzen der Demokratie übte, hat ihm den Tod gebracht; und eben diese Kritik lesen wir mit unsern Schülern bei Platon, wo sie sogar vor der Konsequenz nicht zurückscheut, den großen Staatsmann, der diese Verfassung vollendet hat, zu verurteilen. Ob Perikles seinem Vaterlande mehr genützt oder mehr geschadet habe, ist so recht eine Streitfrage, um von Primanern mündlich oder schriftlich erörtert zu werden. Sie könnte, je nach der Geistesanlage und der von Hause mitgebrachten Lebensanschauung der einzelnen, in entgegengesetztem Sinne mit gleicher Leidenschaft beantwortet werden; und ein männlicher Freund der Jugend würde an beidem die gleiche Freude haben. Wer dem Platon recht gibt, wird doch zugestehen müssen, daß ihm die praktische Bewährung seiner eignen Ansichten versagt geblieben ist und, wo er es damit versuchte, selber versagt hat. Sein Unternehmen, aus der Natur des Menschen und aus allgemeinen Begriffen einen Staat, wie er sein sollte, zu konstruieren, ist der für uns früheste und der großartigste Versuch eines solchen Idealstaates, voll starker positiver Gedanken, aus denen das politische Urteil heranwachsender Menschen gesündeste Nahrung ziehen kann; aber sein Vorzug ist zugleich seine Schwäche: er ist voraussetzungslos gedacht, Politik aber ist überall die Kunst, gegebene Verhältnisse den geänderten Bedürfnissen und einer vertieften Einsicht entsprechend umzugestalten. Diese Kritik und Ergänzung zu Platon hat Aristoteles gebracht, dessen politische Betrachtungsweise auch Schülern in einigen Proben bekannt zu machen das Wilamowitz'sche Lesebuch Anregung und Stoff gibt. Und nun ist es doch kein Zufall, daß dieser treue Erforscher alles Tatsächlichen als Lehrer des jungen Alexander am Hofe Philipps gelebt hat: zu den Erfahrungen, aus denen er seine eignen Gedanken entwickelte, gehörte als wesentlicher Teil das, was er von dem Aufkommen der makedonischen Herrschaft, von der entscheidenden Kraft eines einheitlichen staatsmännischen Wollens beobachtet hatte.

Wie im Politischen so muß auch im Ethischen und Religiösen gerade durch vertrauteren Verkehr mit dem klassischen Altertum ein vertieftes Verständnis der Gegenwart, unserer deutschen Gegenwart, geweckt werden. Die christlichen Züge bei Sokrates zu verfolgen ist eine Aufgabe, die ein Primaner wohl bewältigen kann, die sich bei der Lektüre beinahe von selbst aufdrängt. Wer freilich schon darin, daß auf diesem Wege die geringschätzige Verurteilung alles „Heidentums" etwas gemildert wird, eine Gefahr erblickt, mit dem ist nicht zu rechten; er müßte konsequenter Weise dazu kommen, gegen alle Art weltlicher Berührung, gegen Goethe, Schiller, Lessing auch den reiferen Zögling abzuschließen. Vielmehr werden wir uns freuen, christliche Gedanken in dessen Vorstellungskreise dadurch befestigt zu sehen, daß er sie auf dem Boden einer völlig anderen Kultur, unter äußerlich abweichender Form wiedererkennt. Auch in umgekehrter Richtung, zur Abwehr schädlicher Einflüsse, können Sokrates und die Seinen wirken. Die modernen Schlagworte von Knechtsmoral und Übermenschentum finden sich nirgends reinlicher vorgetragen und kräftiger widerlegt als in Platons Gorgias.[1]) Wer diesen unter verständiger Leitung gelesen hat, dem ist ein gutes Stück Widerstandskraft gegen den lockenden Ruf geistreichelnder Selbstsucht gewonnen.

Was hier in kurzen Zügen von dem praktischen Werte der Gymnasialbildung angedeutet wurde, ist anderwärts ausführlicher und vielleicht besser gesagt; in dem Unterrichte zahlreicher Lehrer des Lateinischen und Griechischen, die im Altertum Kraft und Begeisterung geschöpft haben, wird es tagaus tagein tatsächlich geübt. Aber eben dies bestreiten die Veranstalter jener Protestbewegung, die, unbescheiden genug, an die Musenstadt Weimar sich anknüpft. Und sie berufen sich für ihren Unglauben auf das Zeugnis eines aus ihrer Mitte, eines der wenigen beteiligten Gymnasiallehrer. Professor Dr. Ludwig Gurlitt in Steglitz hat als Philolog entschiedene Verdienste; aber er ist bestrebt, sie durch den Renegateneifer vergessen zu machen, womit er die erzieherische Mission seiner eignen Wissenschaft bekämpfen hilft. Am ausführlichsten geschah dies wohl vor drei Jahren in den betreffenden Abschnitten seines Buches „Der Deutsche und sein Vaterland. Politisch-pädagogische Betrachtungen eines Modernen"; ferner in einem Pfingsten 1904 auf dem Erziehungstage in Weimar gehaltenen Vortrag über „Historismus und Klassizismus"; dann mehrfach in Aufsätzen, die in Zeitschriften veröffentlicht wurden, zuletzt[2]) im Juliheft des Türmers (1905, S. 481—491) unter der Überschrift „Pädagogischer Streifzug gegen den klassischen Idealismus". Dieser Artikel ist namentlich gegen Friedrich Aly gerichtet, dessen Kritik der Gurlitt'schen Schrift über den Deutschen und sein Vaterland den Verfasser gereizt hat. Seine eigne Polemik bewegt sich nun fast ganz auf dem persönlichen Gebiet. Dahin gehört es, wenn er nicht weniger als viermal mit spöttischer Wendung daran erinnert, daß Aly Gymnasialdirektor sei. An sich ist das doch noch nichts Schlimmes. Und gerade in bezug auf den hier An-

1) Vergl. hierzu den lesenswerten Vortrag von Max Wiesenthal, Friedrich Nietzsche und die griechische Sophistik, Humanistisches Gymnasium 1903, S. 153—172.
2) Im Folgenden soll die erste dieser Schriften mit „Vaterl.", die zweite mit „Red. I", die dritte mit „Türm." zitiert werden.

gegriffenen könnte Gurlitt wissen, daß er Jahre lang der Führer einer oppositionellen Bewegung im höheren Lehrerstande gewesen ist; wenn er jetzt an bevorzugtem Platze Direktor eines Königlichen Gymnasiums ist, so gereicht das ihm ebenso sehr wie denen, die ihn berufen haben, zur Ehre und beweist, daß unsere Unterrichtsverwaltung, wie kritisch immer man gegen sie gestimmt sei, jedenfalls nicht von der Schwäche beherrscht wird, tüchtige Männer, weil sie unbequem sind, von leitenden Stellungen ausschließen zu wollen.

Doch überlassen wir es Aly selber, wie viel oder wie wenig Beachtung er den Sottisen, die Gurlitt ihm sonst noch sagt, schenken will, und sehen zu, was dieser zur Sache jetzt und früher vorgebracht hat. Wenn wir ihm glauben, so ist das Gymnasium eine Schule, auf der eine „entschwundene Kultur als lebendes Ideal angebetet wird" (Vaterl. 88), wo man auf Kosten der Vaterlandsliebe „den Kleinen von Hellas und Rom vorschwärmt" (Red. I 73). Gegen unsere moderne Kultur verhält sich das Gymnasium „feindlich" (Türm. 488); wir versuchen die Schüler der oberen Klassen „in überwundene Anschauungen zurückzudrängen, wenn wir ihnen noch immer Lessings Laokoon als letzten Schluß kunstkritischer Weisheit bieten" (Vaterl. 89). Horaz wird als vorbildlicher Lyriker, Cicero als vorbildlicher großer Mann hingestellt (Türm. 490. 488). Infolgedessen „beherrscht Langeweile die Jahre, die von Begeisterung erfüllt sein müßten" (Red. I 66). Selbst Homer wird in der Schule ungenießbar gemacht, verdorben durch die pedantische Behandlung.[1]) „Nicht das Wissen fertig mitgeteilter Tatsachen, sondern das eigene Suchen und Prüfen macht gescheit", unsere Schulen aber legen den größten Wert auf das Vielwissen (Vaterl. 67); der Schüler „bleibt unausgesetzt rezeptiv, gläubig aufnehmend und lernt nachschwatzen statt selbst beobachten" (Red. I 58). Eine Menge von Einzelheiten aus den Altertümern, aus der Grammatik müssen gelernt werden (Red. I 61). Das geht natürlich nicht ohne gewaltsamen Druck, dessen schlimme Hilfsmittel die Extemporalien sind (Vaterl. 73). Die „geistige Überfütterung unserer Gymnasialjugend wirkt abstumpfend" (Vaterl. 59). Infolgedessen ist den meisten Schülern, im Augenblick wo sie nach überstandener Reifeprüfung abgehen, „das Arbeiten eine Qual, das Lernen gründlich verleidet worden" (Vaterl. 65). Sie haben sich nicht gewöhnt, ehrlich zu arbeiten, sondern sind durch „die zu hoch gespannten Ansprüche und das polizeiliche Erziehungssystem" zu Täuschungsversuchen getrieben worden; diese auszurotten, darin besteht „der schwerste Kampf des Lehrers". So urteilt Gurlitt, und stellt für den Fall, daß ihm widersprochen werden sollte, „eigene Erfahrungen in reichster Fülle" zur Verfügung (Vaterl. 77). Nach dem allen ist es nicht wunderbar, daß er den Rat gibt: Wie wir „den Kindern mit Recht das Rauchen und Kneipen, den Besuch von Tanzlokalen ver-

1) Dieses Urteil, noch etwas schärfer als hier ausgedrückt, findet sich in dem Begleitwort zu einer anmutigen kleinen Dichtung, in welcher Gurlitt die Szenen „Beim göttlichen Sauhirten" (in Kommission bei E. Kannengießer in Schalke, Westfalen, 1902) dramatisch gestaltet hat, wobei er vor allem an eine Benutzung in Schüleraufführungen dachte. Es ist schade, daß der Verfasser die Freude, die von seiner Gabe jeder haben könnte, durch die harten Worte stört, in denen er die Wirkung der griechischen Homerlektüre in der Schule spottend bestreitet, nicht der Lektüre wie sie ausarten könne, wie sie hier und da, vielleicht auch oft, mißrate, sondern wie sie überall sei und ihrer Natur nach sein müsse.

bieten", so würde „ein vernünftiger Gesetzgeber vielleicht mit gleichem Rechte den Besuch von Schulen verbieten, in denen Lateinisch und Griechisch von begeisterten «Klassizisten» erteilt wird" (Red. I 73).

Entspricht solches Bild nun irgend einer Wirklichkeit? Das zu fragen ist man um so mehr berechtigt, als Gurlitt den philologischen Unterricht, wie er heute getrieben wird, in größerem Umfange doch wohl nur aus seinen eigenen Stunden kennt. Die Besorgnis, daß er allzu schnell verallgemeinert habe, drängt sich unwillkürlich auf. Ich meinerseits kenne, nicht aus gelegentlichem Hospitieren sondern aus dauernder Gemeinschaft, die Tätigkeit mehr als eines begeisterten Lehrers der alten Sprachen, an dessen Erfolgen ich mit den Eltern der Schüler zusammen mich erfreuen konnte. Doch, Erfahrung gegen Erfahrung, darüber läßt sich eigentlich nicht streiten; nur die allgemeinen Gründe des Gegners ermöglichen eine Prüfung. Da ist es zunächst ein Irrtum, zu glauben, das Gymnasium stehe der modernen Kultur feindlich gegenüber. Überall regt sich ja der Eifer, die Alten, vom Nimbus der Idealität entkleidet, realistisch zu verstehen, ihre Gedanken, Anschauungen, Taten rein menschlich zu erklären; und das kann nur geschehen, indem man sie an den entsprechenden Erscheinungen der Gegenwart mißt. Auf diese Weise verstehen wir die fremde Kultur von der eignen aus; um das aber zu können, müssen wir der eignen und ihrer Grundverhältnisse uns erst recht deutlich bewußt werden. So ist gerade die Bemühung um ein lebendiges Erfassen der alten Welt das beste Mittel, um die Augen für die Probleme der gegenwärtigen zu schärfen. Dies ist ja auch das Neue und Fruchtbare in der Art, wie Philologie und alte Geschichte als Wissenschaften heute geübt werden. Daß der Einfluß von dort in die Schule sich nicht mit einem Schlage sondern allmählich vollzieht, ist natürlich; aber an den verschiedensten Stellen zu gleicher Zeit ist er in erfreulichem Vordringen.[1]) So wird auch Lessing heute den Primanern nicht als Autorität hingestellt, sondern als siegesfroher Kämpfer, der, indem er seine Vorgänger überwindet, umsomehr die Jüngeren zu erneutem Widerstande, zu kritischem Bedenken auffordert. Eben dies ist der Sinn von Alys Äußerung[2]): „Lessings Laokoon und Dramaturgie sind anfechtbar und angefochten, und trotzdem erklären wir beide Schriften mit gutem Erfolge. Der Umgang mit diesen scharfen Denkern gleicht einem Stahlbad, das mächtig belebt und kräftigt." Und eben hierfür wird Aly von Gurlitt ver-

---

1) Gurlitt kennt meine Palaestra vitae, die er im Türmer-Jahrbuch (1904) recht freundlich besprochen hat. Wenn er sie bei seinen heftigen prinzipiellen Angriffen auf den Gymnasialunterricht unerwähnt läßt, so kann der Grund wohl nur darin liegen, daß er sie für eine vereinzelte Erscheinung hält, aus der auf den Betrieb, wie er im ganzen sei, nicht geschlossen werden könne. In der Tat ist das Buch von eben der altfränkischen Denkweise aus, die Gurlitt als immer noch herrschende verspottet, angefochten worden, in einem Aufsatz von Professor Kreutzer in Köln, „Randbemerkungen zum Unterricht in der neuesten Geschichte" (Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen LVII, 1903, S. 354 ff.). Auf der andern Seite hat Max C. P. Schmidt in einer Rezension der Palaestra (Berliner philol. Wochenschr. 1903, S. 180 ff.) ihr Erscheinen für überflüssig erklärt, weil sie eigentlich nur Bekanntes und Selbstverständliches enthalte. Das ist nun doch wohl übertrieben. Immerhin beweist es, daß die Weise der Behandlung des Altertums, an der ich mitarbeite, schon weit verbreitet ist. Ob die Neubelebung, die auch Gurlitt darin zu erkennen scheint, wirklich, wie er meint (a. a. O. 304), ein Vorbote des Todes ist, kann nur die Zukunft entscheiden.

2) Humanismus oder Historismus? Marburg 1902, S. 13.

spottet (Türm. 488). Dieser scheint also zu meinen, man dürfe ästhetische Schriften nur dann mit Schülern lesen, wenn ihr Inhalt als unanfechtbar richtig gelten könne. Ich denke, eine solche Ästhetik gibt es nicht; und wenn es sie gäbe, so dürfte man gerade diese mit Heranwachsenden nicht lesen. *Πόλεμος πάντων πατήρ.* Nur die Betätigung kritischen Nachdenkens übt den Verstand.

Wenn Gurlitt sich hier als Freund autoritativer Belehrung verrät, so liegt darin ein eigener Widerspruch zu den andern Stellen, wo er selber gegen die Aneignung fertigen Wissens eifert und verlangt, die Schüler sollten lernen mit eigener Kraft zu beobachten, zu suchen. Eine durchaus richtige Forderung. Nur folgt aus ihr unmittelbar, was Gurlitt wieder bestreitet, der Vorzug, den im Unterrichte die alte Geschichte vor der neueren hat: Geschichte der Römer und Griechen aus den Quellen zu erforschen kann man mit Schülern unternehmen, weil hier die historischen Quellenschriften zugleich Stücke der klassischen Literatur sind. Daß etwas Ähnliches für gewisse Perioden der englischen und französischen Geschichte unternommen werde, ist seit lange der Wunsch und das Bestreben einsichtiger Männer; bei der deutschen wird es auf absehbare Zeit ausgeschlossen bleiben. Auch hier läßt sich der Unterricht sehr verschieden behandeln, von der anregendsten Art bis zur ödesten; immer aber wird es so sein, daß die Schüler sich im wesentlichen rezeptiv verhalten. Man mag dies bedauern; aber was hilft es, darüber zu jammern? Der Grundsatz, daß deutscher Geist nur durch Deutsches gebildet werden könne, entspricht eben nicht den wirklichen Bedürfnissen der Nation und kann ohne Schaden für sie, der man helfen möchte, nicht durchgeführt werden.

An dieser Tatsache ändert auch die Berufung auf die Griechen nichts. Gurlitt verlangt, wir sollten von ihnen „die schlichte Weisheit annehmen, daß wahre Jugenderziehung national beschränkt sein müsse" (Red. I 63. 57). Wie wird mir denn? Nun ist er es ja auf einmal, der von Hellas schwärmt, der ein entschwundenes Ideal wie ein lebendes anbetet, der ohne Rücksicht auf die Verhältnisse der modernen Kultur Einrichtungen gewaltsam erneuern will, die in eine vergangene Zeit paßten. Abraham ist nach Aussage des ersten Buches Mose 175 Jahre alt geworden; er muß also ein der Gesundheit sehr zuträgliches Leben geführt haben. Und so war es wirklich: er hielt sich meist im Freien auf, benutzte niemals einen Nachtschnellzug, hatte kein Telephon im Hause und las keine Zeitungen. Also ganz einfach: machen wir es ebenso, dann bleiben wir auch gesund und werden alt. Nicht viel gescheiter ist der Gedanke, das Erziehungswesen der alten Griechen in dem Deutschland des zwanzigsten Jahrhunderts zu erneuern. Gewiß, auch sie waren nicht die ersten auf der Welt, auch sie haben von älteren Völkern gelernt; diese Einflüsse mehr und mehr zu erkennen ist eben jetzt die Wissenschaft erfolgreich bemüht. Trotzdem bleibt es dabei, daß die Griechen dem Ursprung unendlich viel näher standen als wir. Auf den meisten Gebieten menschlicher Geistesarbeit waren sie die ersten Entdecker, die ersten Frager. Sollen wir einen deutschen Knaben heute so in die Naturwissenschaft einführen, daß wir alles, was seit Aristoteles geforscht und gefunden worden ist, ignorieren? Von dem Gefundenen müssen wir doch sprechen, also auch von den

Kindern und ihrer Arbeit. Sonst begehen wir eben jenen Fehler, fertige Resultate zu äußerlicher Aneignung mitzuteilen, und halten die Schüler fest im Banne dessen, was heute gilt. Nur indem wir mit ihnen in großen Schritten den Weg rückwärts gehen, auf dem sich das Wissen von der Natur entwickelt hat, kann es gelingen, ihren Geist frei zu machen und sie wieder der Natur selbst und den ursprünglichen Problemen, die aus ihr erwachsen sind, gegenüber zu stellen. Und das geschieht freilich am wirksamsten, wenn wir sie mit dem Weltbilde der Griechen vertraut machen. Oder auf einem anderen Gebiete! Der gefährliche Versuch, über das Denken zu denken, ist innerhalb der europäischen Kultur zuerst im fünften Jahrhundert von den Sophisten gemacht worden; fromme Anhänger des Alten verspotteten deren Selbstbespiegelung. Heute ist „Reflexion" ein abgeschliffener Begriff, den wir nicht ausschalten können, wenn wir deutsche Jünglinge zu selbständigem Gebrauch ihrer Muttersprache anleiten wollen. Wir müßten ihn aber ausschalten, wenn dieser Teil der Erziehung bei uns ähnlich einfach sein sollte, wie er bei den Zeitgenossen des Sokrates war.

Das sind nur ein paar Beispiele der großen Wahrheit, daß es kein sichreres Mittel gibt unter der Herrschaft der Tradition zu bleiben, als wenn man nichts von ihr wissen will; so macht es der Vogel Strauß mit seinen Feinden, und wird gefangen. Nur indem wir uns bewußt werden Epigonen zu sein, und das was uns dazu macht klar zu erkennen suchen, können wir hoffen, dieses mächtige Element von der Weltanschauung, in die hinein wir geboren werden, abzuziehen und uns innerlich von ihm zu befreien.[1]) Die meisten der braven, aber irregeleiteten Menschen, die in Weimar Gurlitts Rede mit lautem Beifall aufgenommen haben, ahnen von dem allen nichts; er selbst weiß es im Grunde ganz gut. Deshalb stimmt er zwar stürmisch in den Ruf ein, daß die Erziehung der deutschen Jugend rein deutsch sein müsse; sobald es aber darauf ankommt praktische Vorschläge zu machen, versagt seine Energie. Er wagt nicht die alten Sprachen zu beseitigen, sondern will sie beibehalten, nur „bedeutend einschränken" (Vaterl. 88; Red. I 78). Das heißt — da Homer, Platon, Tacitus ihre Sprache behalten und nicht leichter werden —: die Resultate des Unterrichtes sollen noch dürftiger, die Lektüre noch mühseliger werden, noch weniger als bisher soll es gelingen, die Schüler durch die fremde Form hindurch bis zur Fühlung mit dem Geiste des Altertums zu führen. Die frei werdende Zeit soll dazu dienen, daß die Jugend mehr als jetzt in der Schule von dem erfährt, was die Menschen der modernen Welt beschäftigt, z. B. von Kunstgeschichte (Türm. 491); das heißt, bei der Art wie solche Dinge in der Schule behandelt werden müßten, das rezeptive Lernen, die Pflege des Vielwissens soll verstärkt werden. Auch die bösen Extemporalien will Gurlitt nicht abschaffen, sondern nur auf ein viel geringeres Maß herabsetzen. Doch hören wir ihn selbst, wie er am Schluß des Hauptwerkes (Vaterl. 131) seine Forderungen für die Reform der Schule im Zusammenhange mit einem allgemeinen politischen Programm vorträgt:

---

1) Diese Gedanken sind weiter ausgeführt in meinem Aufsatz „Die Unfreiheit des einzelnen innerhalb der modernen Kultur", Monatschr. f. höhere Schulen, 1903, S. 369—377.

„Will man Vaterlandsliebe wecken und reichstreue, zufriedene Bürger erziehen, so sorge man vorerst für eine Mündigkeitserklärung des Volkes, bekämpfe das Trennende der Stände und Klassen, pflege die Gaben des Herzens und Gemütes, lasse Wohlwollen walten gegen die Unterstellten, vermeide jede geistige Überbürdung der Beamten, befreie vor allem ihre Herzen von Menschenfurcht, sorge ferner, daß sich alle national Gesinnten zusammenschließen und durch die Macht ihres einmütigen Auftretens, durch die Fürsorge auch für alle anderen deutschen Brüder wirkende Kraft gewinnen und inneren Frieden schaffen können. — Will man im besonderen aus unserer Jugend gute Deutsche machen, so befreie man die Schule von allem Hetzenden, Drängenden, Quälenden, setze ihre zu vielseitigen Pflichten herab, stelle das Berechtigungswesen möglichst ab, damit sich die Kinder ihrer Natur gemäß entwickeln können; man sorge dafür, daß die Knaben vorerst ihrer Jugend wahrhaft froh werden, daß ihr Kopf entlastet, ihre Muskeln gestählt, Mut und Lebensfreude gesteigert, ihr Sinn für das Nützliche und Schöne entwickelt, daß die täglichen zehrenden Sorgen um Extemporalien, Prüfungen, Versetzungen, daß die Tadelzettel und Arreste und sonstige Quälereien auf ein Mindestmaß herabgeschraubt werden, damit den Knaben Raum, Zeit und Stimmung bleibe, sich im Spiele, auf Wanderungen in deutschen Fluren selbst zu vergessen und im Familienkreise das Behagen und die Stimmung häuslichen Glückes zu genießen."

Wer ist denn der „man", an den der Verfasser diese Ansprache richtet? Wenn er nur die Hälfte von dem, was hier gefordert wird, zustande brächte, so hätte er wohl den Anspruch, mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben zu werden. Wahrhaftig ein ganzer, gewaltiger Mann müßte es sein; und wenn uns der einmal wieder geschenkt würde, ein Bismarck der inneren Politik, so wäre das gewiß ein großes Glück, ja das große Glück. Nur würde er für das, was er zu tun hätte, von Herrn Professor Gurlitt Ratschläge anzunehmen kaum bereit sein. Es ist schwer, hier nicht in Satire zu verfallen; die Sache ist doch furchtbar ernst. Nach all den großen Worten zuletzt, wo die Frage steht: „Was soll denn nun geschehen?" nichts als diese schattenhaften Allgemeinheiten. Daß ein Buch, dessen Gedankengang an der entscheidenden Stelle so hilflos zusammenbricht, in hunderten von Stimmen von der Presse gelobt worden ist, daß zahlreiche Leser dem Verfasser „in überschäumender Anerkennung ihren Dank für seine befreiende Tat ausgesprochen" haben[1]): das ist ein trauriges Zeichen für die geringe Urteilskraft unserer Rezensenten und unseres Publikums. Die Leute haben also gar nicht gemerkt, daß ihnen Steine für Brot geboten werden. Und wenn es noch Steine wären! Auch die könnten sich ja als Waffe, gegen Fensterscheiben oder Köpfe, unter Umständen nützlich erweisen. Aber es ist Sand, lockerer Sand, zu scheinbarer Festigkeit künstlich zusammengeballt; faßt man derb zu, so fällt alles auseinander. Was im besonderen die Schule betrifft, so ist so viel ja klar: Gurlitt will Schülern wie Lehrern eine Erleichterung verschaffen; die Ansprüche sollen herabgemindert, die Schwächeren in Schutz genommen werden,

1) Er selbst berichtet dies in einem Aufsatz der „Wartburgstimmen" (1905, S. 527 bis 538), der überschrieben ist „Deutschlands höhere Schulen im öffentlichen Urteil".

das Homerische αἰὲν ἀριστεύειν soll nicht mehr die Losung sein (Vaterl. 131. 130). Aber kein herzhafter Schnitt oder Abstrich wird angegeben, der dies bewirken könnte. Extemporalien, Tadelzettel, Arreste und „sonstige Quälereien" sollen nicht wegfallen, sondern, auf ein Mindestmaß herabgeschraubt, weiter bestehen; die schlimmen Wirkungen des Berechtigungswesens sollen nur „möglichst" abgestellt werden. Hätte der Verfasser statt dessen „tunlichst" geschrieben, wie es in den Verfügungen der Behörden zu heißen pflegt, so wäre der Eindruck bureaukratischer Bedächtigkeit vollständig.

Überhaupt, so laut und heftig überall gescholten wird, so geht doch durch dieses ganze Buch, das den Deutschen seines Vaterlandes froh machen möchte, ein Zug des Kleinmütigen, Gepreßten. Der Verfasser hält es für nötig uns zu erzählen, wie er von Offizieren, mit denen er in Gesellschaft zusammengewesen war, am folgenden Tage nicht gegrüßt worden ist (Vaterl. 7). Er berichtet von dem Verdruß, den einer seiner Freunde darüber gehabt hat, daß in dem Vordruck eines ihm ausgestellten Jagdscheines das Prädikat „Herr" fehlte, und zitiert — beinahe eine Blasphemie — mit bezug hierauf Goethes ernstes Wort, daß die Welt Bravheit und Tüchtigkeit verschmähe, uns zahm, ja nichtig haben wolle (S. 29). Von dem höheren Lehrerstande spricht er mehrfach mit Stolz (z. B. S. 106 f.), meint aber, die meisten wichen einer offenen Aussprache aus — über den Zwiespalt zwischen ihrer Überzeugung und den amtlichen Lehrplänen — „weil sie nicht in den Verdacht kommen wollen, die Maßnahmen ihrer vorgesetzten Behörden zu kritisieren" (S. 115). In was für Kreisen hat Gurlitt denn verkehrt? Da, wo ich Erfahrungen sammeln konnte, früher in Schleswig-Holstein und jetzt am Rhein, war und ist es gar nichts Unerhörtes, daß Maßnahmen der vorgesetzten Behörden mit vollem Freimute kritisiert werden; sollte es im Osten unserer Monarchie so ganz anders sein? Doch wohl kaum. Vielmehr gibt es auch dort Männer, die, auf die Gefahr hin oben anzustoßen, offen sagen was sie denken; ein Beispiel war ja Friedrich Aly. Der Verfasser hat wieder zu schnell verallgemeinert. Von sich selbst erwähnt er mit rühmlicher Offenheit einen nicht ebenso rühmlichen Zug: er habe im Dezember 1891, als er seiner Verehrung für den verstorbenen Paul de Lagarde in einem Aufruf in der Täglichen Rundschau Ausdruck gab, „nicht den Mut gehabt, unter diesen Nachruf seinen Namen zu setzen, weil er Anfeindung von den Rechtgläubigen fürchtete" (Vaterl. 84). Auch ich habe damals, wie schon öfter vorher, in Worten eines begeisterten Jüngers auf Lagarde als großen Lehrer und Erzieher des deutschen Volkes hingewiesen und habe diesen Nekrolog, im Deutschen Wochenblatt, mit meinem Namen erscheinen lassen, ohne zu ahnen, daß ich damit etwas täte, worin jemand einen Beweis besonderen Mutes sehen könnte.

Faßt man Selbstbekenntnisse dieser Art mit den leidenschaftlichen Protesten gegen amtlichen Druck und Überzeugungszwang zusammen, so tritt der Widerspruch deutlich hervor, zugleich aber bietet sich eine Erklärung dar. Gurlitt wird zu den Menschen gehören, die sich aus einer starken Gebundenheit des Denkens durch eigenes inneres Ringen zur Freiheit durchgearbeitet haben. Das ist gewiß aller Ehren wert. Aber nun begegnet es ihm, eben weil die Selbstbefreiung

nicht leicht war, daß er den Grad den er darin erreicht hat überschätzt, und nicht glauben mag, andere könnten mit weniger Kampf und Mühe ebenso weit, ja weiter gelangt sein. Er meint, die Freiheit der Gesinnung werde nach der Menge der Kraftworte gemessen, in denen sie sich äußert; deshalb kommt ihm gar nicht der Gedanke, ein anderer könne, im sicheren Gefühl innerer Unabhängigkeit, das was gut ist auch in dem Überlieferten und Bestehenden anerkennen, um desto bestimmter und bei minder leidenschaftlichem Tone wirksamer das anzugreifen, was dem ernsthaft Prüfenden verwerflich erscheint. Oratorem irasci minime decet, simulare non dedecet, sagt Cicero, der, was man auch sonst von ihm denken mag, von der Kunst Menschen durch Rede zu beeinflussen jedenfalls etwas verstand. Gurlitt verzichtet auf jede Selbstbeherrschung; der naive Zorn und leider auch Ärger bricht überall ungehemmt hervor. Und in dieser Stimmung spricht er Dinge aus, die man lieber unausgesprochen läßt. So sagte er in Weimar Pfingsten 1904 in der Debatte: „Unsere Schule sei viel zu sehr Zwangsanstalt; ein Lehrer, der mit großer Freude und Begeisterung in seinen Beruf komme, müsse eine gesunde, unverwüstliche Natur oder wenig Eigenart besitzen, wenn er nach 10 bis 20 Jahren nicht zerrüttet sein wolle" (Red. I 116). Das ist eine starke Übertreibung, in der doch ein Körnchen Wahrheit steckt. Unsere Arbeit kann, im Unterschiede von so mancher in Staat und Gesellschaft höher bewerteten, nur dann etwas Rechtes schaffen, wenn sie mit innerer Hingabe, mit vollem Gefühl persönlicher, nicht bloß amtlicher Verantwortung getan wird; solche Arbeit fordert den ganzen Mann und zehrt an seiner Kraft, das darf man wohl sagen. Wer nun an einem so schönen und schweren Beruf aus irgend welchen Gründen für seine Person irre geworden ist, der hat wohl Anspruch auf achtungsvolles Mitgefühl; er kommt aber in Gefahr diesen Anspruch zu verscherzen, wenn er seine bitteren Empfindungen so öffentlich ausschüttet und in dem Grade aggressiv wird, wie dies bei Gurlitt der Fall ist. Seit einigen Jahren schilt er unablässig auf die Gymnasien, an deren einem er doch selber zu wirken hat. Was er schreibt, geht immer nur darauf aus, herunterzureißen, zu zerstören, ohne daß irgend etwas Positives an die Stelle gesetzt wird. Der Beifall, den er an vielen Stellen findet, macht ihn immer kühner. Siegesgewiß erklärt er neuerdings,[1]) Anfeindungen gegen seine Schrift vom Vaterlande des Deutschen hätten sich so gut wie garnicht hervorgewagt. Er höhnt, „kein Ritter habe sich eingestellt, um für die beleidigte Schöne, Deutschlands vordem so verhätschelte Schule eine Lanze zu brechen"; das solle Vornehmheit sein, in Wahrheit fehle uns der Mut und die Kraft. Angesichts einer solchen Herausforderung länger zu schweigen, das hätte in der Tat als Schwäche gedeutet werden können.

Das Bedenklichste in Gurlitts Treiben ist die Art, wie er die Massen aufzubieten sucht. Und dabei gehören zu den Männern, die er als führende Geister am liebsten zitiert, Paul de Lagarde und der Rembrandt-Deutsche, zwei der größten Verächter dessen, was die Masse denkt und spricht. Lagarde würde sich im Grabe umdrehen, wenn er wüßte, wie sein Name hier unnützlich geführt wird,

1) In dem schon erwähnten Aufsatze der „Wartburgstimmen", Februar 1905.

er, der warme Freund und tiefe Kenner klassischer Bildung. „Der einzelne Zeitungsschreiber", sagt Gurlitt (Türm. 490), „mag höchst töricht sein, der consensus omnium, die vox populi ist ein gar kluger Geselle und vor allem, ein mächtiger." Dies letzte gewiß; aber auch das erste? Hat Gurlitt das Wort des Rembrandt-Buches vergessen, daß viele Nullen nur durch die Eins, die davortritt, zu einer zählenden Größe werden? und das andere, daß die größten und rühmlichsten Siege der Welt immer von Minderheiten erfochten worden sind? Oder ist die Mehrheit, die er von Weimar her ins Feld führen will, von so seltener Art, daß Goethes Verdammungsurteil, nichts sei widerwärtiger als die Majorität, auf sie nicht paßt?

Den Charakter jener Verhandlungen, wie er in dem gedruckten Bericht über die erste Tagung hervortritt, haben wir kennen gelernt; die Reden, die dort mit lautem Beifall aufgenommen wurden, geben ein Bild der allgemeinen Stimmung. Diese Leute fühlen sich gedrückt und gequält, sie jubeln dem zu, der ausspricht, was ihnen Not macht, und vielfach klagen sie mit Recht; aber sie vermögen nicht zu erkennen, wo der Sitz des Übels ist und wie ihm abgeholfen werden könnte. Gegen die Einschnürung durch staatliche Regeln und Vorschriften sträuben sie sich — und empfehlen die Einführung einer Einheitsschule, unter deren Herrschaft jede Beweglichkeit des Lehrplanes vollends verschwinden würde; sie rufen nach starken Persönlichkeiten, machen es der Schule zur Pflicht, solche zu erziehen — und verlangen Herabsetzung der Ansprüche auf das Niveau der Schwächerbegabten; sie vermissen die Selbsttätigkeit der Lernenden in der Schule — und wollen den Unterricht auf Mitteilung von Ergebnissen beschränken, ihm die Fülle nehmen, aus der allein eigene Beobachtungen entspringen können; sie seufzen unter dem Druck einer durch Jahrtausende aufgehäuften Überlieferung, mit der wir nun einmal erblich belastet sind — und wollen der Jugend den Weg verschließen, der zu den Anfängen unserer Kultur und damit zu ursprünglichem Denken und Anschauen zurückführt. So etwas muß man lesen und soll ruhig bleiben? während man weiß und täglich neu erlebt, wie in den Werken der Griechen und Römer, dieser beiden jugendstarken Völker, der Jungbrunnen sprudelt, an dem eine alternde Menschheit sich erquicken soll; die heilende Quelle, durch deren Genuß Einfachheit und Natürlichkeit des Denkens genährt werden; deren erfrischendes Naß, wenn es unsere Organe durchdringt, die verschlossenen Sinne öffnet, daß wir mehr und mehr durch den Schleier all des Abgeleiteten und längst Gewordenen, das uns umgibt, hindurchsehen und die Welt mit den Augen kindlicher Menschen betrachten lernen, daß wir in dem lauten Gewirr überreizter Stimmen, womit modernes Leben uns umbraust, die Töne urwüchsigen menschlichen Empfindens wieder vernehmen. „Rembrandt als Erzieher" führt ein Wort von Hebbel an über die Ermordung Cäsars: es sei das alte Schauspiel, „die Irren, welche ihren Arzt erschlagen". Ungefähr diesen Eindruck hat man, wenn man die wilden Angriffe sieht, die von Gurlitt und den Seinen gegen eine Schule geschleudert werden, die das klassische Altertum zur Grundlage deutscher Erziehung machen will.

Düsseldorf, 19. Juli 1905. Paul Cauer.

Schulhygiene und Ueberbürdung.

Gleich nach den letzten Weihnachtsferien veranstaltete ich, durch mancherlei Erfahrungen veranlaßt, in der Aula des mir unterstellten Königin Carola-Gymnasiums zu Leipzig einen Elternabend. Den Kern desselben bildete ein Vortrag von mir über Schulhygiene und Ueberbürdung, den ich im folgenden — aller rein persönlichen und lokalen Beziehungen möglichst entkleidet — mitteile. Den Fachgenossen wird er ja wenig wirklich Neues bieten können, aber auch ihnen vielleicht eine dankenswerte Zusammenfassung gelegentlich zu verwendender Argumente.

„Schon längst, hochgeehrte Anwesende, fühle ich das Bedürfnis, mich in einer Zeit, wo die Gymnasien, humanistische wie Realgymnasien, — größtenteils ohne ihre Schuld — einen schweren Stand haben und mehr als je auf Verständnis und Unterstützung von seiten der Angehörigen der Schüler rechnen müssen, über einige brennende Schulfragen in Ihrem Kreise auszusprechen. Die langgehegte Absicht gerade jetzt auszuführen, veranlaßt mich die außergewöhnlich lange Arbeitszeit, in die Lehrer und Schüler mit dem neuen Jahre eingetreten sind; diese mehr als 14 wöchige, fast ununterbrochene Arbeitsperiode weist uns gebieterisch auf die Schulfragen hin, die für die Eltern wohl die brennendsten sind: Gesundheitspflege und Ueberbürdung.

Wenn ich hier von den hohen Verdiensten schweige, die sich die Hygiene, so insbesondere auch die Schulhygiene, um unsere Zeit erworben hat, so geschieht dies nicht, weil ich sie nicht würdige, sondern weil ich sie als allgemein anerkannt voraussetze. Davon aber ist zu sprechen, daß auch die Schulhygiene, wie jede neu auftretende Bewegung, sich teilweise zu extremen Forderungen versteigt und sich über den Boden der tatsächlichen Verhältnisse (nicht etwa nur der finanziellen!) erhebt. Auf solche Gebiete darf ein besonnener und erfahrener Schulmann der so hoch bedeutsamen Wissenschaft nicht folgen, auf die Gefahr hin, dadurch an Popularität zu verlieren. Entschieden zu warnen ist vor der recht verbreiteten Angstmeierei in gesundheitlicher Beziehung: wenn wir die Jugend in Glasschränke setzen, schaden wir ihr sicher mehr für die Zukunft als wenn wir ihr etwas viel zumuten. Ich nenne ein Beispiel: wieviel wird über die Gefahren des Staubes in der Schule geredet und geschrieben, am liebsten möchte täglich gekehrt und das gesamte Mobiliar gesäubert werden! Wer die tatsächlichen Verhältnisse kennt, urteilt hierüber viel gemäßigter: entsetzlich ist oft der Staub in den Turnhallen, und hierin muß auch in unserem Carola-Gymnasium noch irgendwie Abhilfe geschafft werden; im übrigen aber ist es wahrhaftig nicht schlimm: mag manchmal recht viel Schmutz auf der Diele liegen, aufgewirbelt wird er wenig; die Schüler betreten und verlassen die Zimmer nicht in tobender Horde, sondern ziemlich einzeln und zögernd: wilde Balgereien u. ä. stellen bei der anerkannten Aufmerksamkeit der inspizierenden Lehrer nur Ausnahmefälle dar. Man kann wohl behaupten, daß die Schüler in den Korridoren und in ihren Klassen in staubfreierer Luft sind, als auf den Straßen in und um Leipzig. Und wenn von hygienischer Seite verlangt wird, daß vor jeder Klasse ein Fußabstreicher liege, so wissen die praktischen Schulmänner, daß die Schüler schon den einen großen zu ignorieren pflegen, der an jeder Haustüre liegt; um jene hygienische Forderung durchzusetzen, müßte an jeder Zimmertür ein Lehrer als Wachtposten stehen: da dies aber nicht durchführbar ist, würde bei der Jugend bald Neigung erwachen, die Abstreicher als Wurfgeschosse zu benutzen, und die hygienische Einrichtung würde sehr unhygienische Folgen haben. — Oder ein anderes. Wie das Carola-Gymnasium als neuestes,

bestausgestattetes Gymnasialgebäude Sachsens vielen Ansprüchen der modernen Schulhygiene von vornherein genügt, hat es auch in jedem Schülerabortraum zwei Wascheinrichtungen mit Porzellanbecken. Jedes habe ich pflichtschuldigst mit einem Stück Seife und einem Handtuch versehen lassen. Was war das Ergebnis? Fast täglich war die Seife verschwunden, wohl weniger durch Entwendung, als dadurch, daß die Jungen die Seife als Fußball verwendeten und die zerschundenen corpora delicti in die Closets versenkten; die Handtücher fand der Hausmeister öfters heruntergeworfen und mit Füßen getreten, eines in der Turnhalle ist mit dem Messer von oben bis unten zerschlitzt worden. Da hieß es für mich: Ade, Hygiene; wascht euch ohne Seife und trocknet die Hände an die Taschentücher! — Sie sehen hier an einigen Tatsachen aus dem Kleinleben der Schule, daß manches, was die Hygiene — theoretisch vielleicht mit Recht — verlangt, an der nüchternen Wirklichkeit des Schullebens scheitert. Und wie im Kleinen ist es auch im Großen.

Kulturentwicklung und Rücksicht auf die menschliche Gesundheit werden sich nie ganz vereinen lassen. Daß der starke Kohlenrauch der Großstädte unserem Organismus nicht zuträglich ist, ist zweifellos: aber wir können darum nicht Fabriken und Eisenbahnen abschaffen; daß der betäubende Lärm der Großstadt unvermerkt unser Nervensystem ruiniert, ist sicher: wir können aber darum nicht elektrische Bahnen, Kraftwagen und Droschken hinwegfegen; ebensowenig können wir die philosophischen Studien verbieten, weil anerkanntermaßen nicht wenige über philosophischen Hirngespinsten verrückt geworden sind, oder können wir die Präpariersäle der medizinischen Fakultäten schließen, weil die Leichenvergiftung schon zahlreiche Opfer gefordert hat. Die Gesundheitslehre soll hier darauf sinnen, Gefahren und Schäden möglichst zu m i l d e r n, sie hat aber doch mit dem historisch Gewordenen als einem gegebenen Faktor zu rechnen.

Ebenso im besonderen die Schulhygiene. Es liegt auf der Hand, daß es für die körperliche Entwickelung der Kinder zuträglicher wäre, wenn sie anstatt mit dem 6. erst mit dem 8. oder 9. Jahre zur Schule, dementsprechend auch später auf das Gymnasium kämen: wenn man aber sieht, wie spät schon in der Gegenwart die jungen Leute ins Brot kommen, wie große Opfer den Eltern schon dadurch zugemutet werden, wie spät der Mann in die Lage kommt, eine eigene Familie zu gründen, — soll man dann dazu schreiten, den Termin noch weiter hinauszurücken? Es liegt ferner auf der Hand, daß angestrengte g e i s t i g e Tätigkeit dem Körper nicht zuträglich ist, am wenigsten in der Zeit der Entwickelung: doch hat die Hygiene die Tatsache zu respektieren, daß die moderne Kultur von Jahr zu Jahr immer m e h r Kenntnisse fordert, daß ferner die gewaltige Konkurrenz gerade in der Gegenwart nur besonders tüchtige, kenntnisreiche Leute vorwärts kommen läßt. Ein Unding wäre es also, wollte die Schulhygiene etwa die geistigen Anforderungen i m a l l g e m e i n e n herabschrauben: sie kann nur für gutes Licht, gute Luft, Spielplätze, geräumige Korridore, passende Schulbänke u. a. sorgen, die Sache selbst muß i m a l l g e m e i n e n als notwendiges Ergebnis unserer Kulturentwickelung hingenommen werden. Nicht einmal unzweifelhafte Fehler an der Sache selbst lassen sich kurzer Hand abstellen: auch eine vorgesetzte Behörde kann hier nur mit großer Vorsicht, nur schrittweise Abhilfe schaffen. Willig und dankbar aber werden in erster Linie die Lehrer jeden Wink und Ratschlag der Schulgesundheitslehre verwerten, durch den nicht w i c h t i g e a n d e r e I n t e r e s s e n beeinträchtigt werden. —

Fassen wir nun einmal das Schicksal eines Gymnasiasten ins Auge, so ist sehr Verschiedenes festzustellen.

Ich habe mir genau ausgerechnet, daß im Jahre 1904 unsere Schüler an **132** T a g e n ü b e r h a u p t n i c h t in die Schule gekommen sind, — also über ein Drittel des Jahres a b s o l u t e F r e i z e i t! außerdem haben alle Schüler

wöchentlich 3, die Quartaner und Quintaner 4, die Sextaner 5 Nachmittage frei gehabt: von jedem dieser freien Nachmittage steht unter normalen Verhältnissen sicher ein Drittel, meistens wohl die Hälfte für Erholung zur Verfügung; im übrigen sollen aber diese Nachmittage auch der zusammenhängenden Arbeit dienen, damit die mit Unterricht belasteten Nachmittage in dieser Hinsicht entlastet werden. Was nun aber die 1 oder 2 oder höchstens 3 Tage betrifft, für die Nachmittagsunterricht angesetzt wird, so ist es im Winter völlig ausreichend, wenn an diesen wenigen Tagen nur zwischen 1 und 3 Uhr ein Stündchen in die Luft geschlendert wird, im Sommer bieten auch hier die dreistündige Mittagspause und die hellen Abende reichere Gelegenheit zur Erholung im Freien. Und wenn es einmal gar keinen Spaziergang gibt, wie dies hie und da schon des Wetters wegen vorkommen kann, geht der Junge auch nicht gleich zu Grunde. Wer verbürgt denn dem Lehrling, dem jungen Bankbeamten, dem Schreiber beim Rechtsanwalt einen täglichen Spaziergang? Sollen denn die Gymnasiasten, die es auf die besten Lebensstellungen abgesehen haben, während ihrer Lehrzeit so stark bevorzugt werden? Haben sie nicht vor allen Altersgenossen in anderen Ständen den Vorteil voraus, über ein Dritteil des Jahres völlig frei zu haben?

Um das eben Gesagte nochmals zusammenzufassen: ich kann nicht zugeben, daß unsere Gymnasiasten unter normalen Verhältnissen und im allgemeinen überlastet sind. Beachten Sie wohl, meine Herrschaften, unter normalen Verhältnissen und im allgemeinen! Ich bin also noch nicht am Ende. — Klagen über Ueberbürdung treten ja immer und immer wieder hervor, so daß man sie nicht durchgängig auf Unverstand der Eltern zurückführen, auch nicht ohne weiteres als Ausgeburt eines überweichlichen Zeitalters abtun kann. Man muß der Frage mit aller Ruhe und mit größtem Wohlwollen, aber auch ohne jede Schwäche nähertreten.

Und da habe ich denn zuerst auszusprechen: wie Gerichtshöfe falsche Urteile fällen, Aerzte irrige Diagnosen stellen, ebenso machen auch wir Lehrer Fehler; und so kommt es natürlich auch vor, daß zuviel aufgegeben wird, d. h. daß eine Häufung verschiedener Arbeiten eintritt. Eigentlich hätte der Primus durch eine bescheidentliche Meldung solche Mißstände zu verhüten: aber jeder Lehrer weiß, daß dieser Sicherheitsapparat nicht tadellos funktioniert. Eine vereinzelte Häufung ist auch kein Unglück: da sitzt eben der Schüler einmal eine Stunde länger! Wiederholt sich aber die Erscheinung in einem bestimmten Fache oder in einer und derselben Klasse, dann — darum bitte ich dringend — wenden Sie sich mit einer vertrauensvollen Anfrage an den betreffenden Lehrer oder Klassenlehrer, und bedenken Sie, daß jede häusliche Aufgabe in gutem Glauben und guter Absicht gestellt wird, nicht um die Schüler zu „schinden". Nötigenfalls steht Ihnen auch der Weg zu mir offen, und kann auch ich Sie nicht befriedigen, dann gehen Sie ruhig an das Kgl. Ministerium. Das sind die einzigen Schritte, die Erfolg haben können.

Nach diesem Beweise der Selbsterkenntnis auf Seite von uns Lehrern darf ich nun wohl auch den Spieß einmal herumdrehen und offen aussprechen: bei vielen Ueberbürdungsklagen liegt die Schuld auch beim Elternhaus; nur wird davon in der Oeffentlichkeit weniger gesprochen, weil dem Lehrerstand seine Bildung verbietet, das Elternhaus in derselben Manier durch Zeitungsartikel an den Pranger zu stellen, wie man die Lehrer in der Presse mit Schmutz zu bewerfen beliebt. — Wie oft übersehen die Eltern bei der Beurteilung der Arbeitslast, daß ihr Kind für die schwierige Gymnasiallaufbahn körperlich zu schwächlich oder zu gering befähigt ist; wie selten wird daran gedacht, daß recht zahlreiche Jungen Neigung haben im Unterricht unaufmerksam zu sein und sich dadurch die häuslichen Aufgaben gewaltig erschweren; und nur gar zu leicht wird manch-

mal dem Söhnchen aufs Wort geglaubt, daß die Arbeit „drei Stunden gedauert" habe, es wird aber nicht festgestellt, wie oft der Junge zum Fenster hinausgesehen hat, wie viele Zeit auf Spielerei, Briefmarkeneinkleben u. a. m. verwendet worden ist. Manchen Schülern wird auch zuviel an Vergnügungen, Zerstreuungen, Geselligkeit geboten: es geht ihnen dadurch die wirklich zuträgliche Erholung verloren, die Nachtruhe wird wohl auch oft bedenklich abgekürzt, die Arbeitszeit wird beschränkt, Frische und Arbeitslust für den folgenden Tag stark beeinträchtigt. Und wird von seiten des Hauses allenthalben genau beaufsichtigt, wie die oberen Schüler ihre Abende hinbringen? Meine hochzuverehrenden Herrschaften, wenn es wahr wäre, daß die Mehrzahl der älteren Gymnasiasten „mit bleichen Gesichtern, mit energieloser Haltung" einherschliche, dann würde wenigstens ein guter Teil dieses Elends auf das Konto nächtlicher Kneipen, wiederholter und ausgedehnter Tanzereien und verfrühten Alkohol- und Tabakgenusses zu setzen sein, von Schlimmerem ganz zu schweigen!

Ich breche ab: meine Absicht ist es nicht, die Eltern unserer Zöglinge durch Beschuldigungen zu verletzen, ich möchte mir und uns im Gegenteil ihr Vertrauen erhalten und gewinnen. Es mußte aber bei Beleuchtung der wichtigen Ueberbürdungsfrage die Wahrheit festgestellt werden, daß auf diesem Gebiete wie die Lehrer, so auch die Eltern gelegentlich eine Schuld tragen können.

Aber: da doch Eltern wie Lehrer von den besten Absichten bei ihrer Erziehungstätigkeit geleitet werden, da beiden reges Interesse und Verständnis für die Jugend nicht abzusprechen sein dürfte, ist es nicht recht glaublich, daß gelegentliche Fehlgriffe dieser beiden Faktoren die einzigen Ursachen für die immer und immer wieder auftretenden Ueberbürdungs- und Ueberanstrengungsklagen sind (Klagen übrigens, deren teilweise Berechtigung auch von den meisten Lehrern voll Sorge anerkannt, in der pädagogischen Fachliteratur sogar zum Teil allzu sehr betont wird). Es ist vielmehr von vornherein anzunehmen, daß die Hauptgründe der Klagen in den allgemeinen Verhältnissen des höheren Schulwesens liegen.

Und da ist denn als ein Krebsschaden das sogenannte Berechtigungswesen zu bezeichnen. Wer muß heutzutage alles das Gymnasium besuchen! Nicht nur daß neuerdings die Tierärztlichen Hochschulen das Reifezeugnis fordern, daß die es haben, im Offizierstand bevorzugt werden, — nein! auch die Reichsbank nimmt tatsächlich niemand ohne dieses mühsam errungene Papier an, und bei der höheren Postkarriere sowie beim Zoll- und Steuerfach ist nicht nur das Reifezeugnis Bedingung, sondern angesichts des großen Andrangs weisen die Post- und Zollbehörden sogar Abiturienten ab, die nicht eine sehr gute wissenschaftliche Zensur aufweisen können; es kann deshalb der lächerliche Fall eintreten, daß ein junger Mann wegen einer zu geringen wissenschaftlichen Abgangszensur als Akzessist beim Steuerfach nicht zugelassen wird, daß derselbe aber ungehindert Jura studiert und wenn er Tüchtiges leistet und Glück hat, Oberzoll- und Steuerdirektor oder gar Finanzminister, also höchster Vorgesetzter derselben Zoll- und Steuerbeamten wird, deren Laufbahn ihm einst versperrt ward!

Dieses unglückselige Berechtigungswesen, dazu der Umstand, daß bei der heutigen starken Konkurrenz Handel und Gewerbe besonders unsichere Aussichten bieten, haben unsere Gymnasien so übermäßig bevölkert. Man redet wohl wegen der hohen Schülerzahlen von einer Blüte der deutschen Gymnasien, — man könnte diese Ueberproduktion von Gymnasiasten ebensogut einen Verfall nennen.

Früher brachten nur die Väter ihre Jungen aufs Gymnasium, die sie studieren lassen wollten, meist waren die Väter selbst studierte Herren oder solche, die diesen Kreisen nahe standen, Männer also, die eine überzeugte Hochachtung vor der wissenschaftlichen Arbeit als solcher hatten. Da wurde nicht ge-

fragt: kann mein Sohn das, was er auf dem Gymnasium lernt, schnellstens in klingende Münze umsetzen? sondern es genügte, wenn er in einigen wenigen Fächern tüchtig wissenschaftlich arbeiten lernte; diese Vorbildung befähigte ihn tatsächlich für alle Fakultäten der Universität. Daß die geringere Schülerzahl in den einzelnen Klassen damals Lehrern wie Schülern die Arbeit wesentlich erleichterte, ist selbstverständlich.

Heutzutage strömen in Scharen Knaben auf die Gymnasien, denen fürsorgliche Eltern das praktisch so wertvolle Abiturientenzeugnis verschaffen möchten. Und es ist den Eltern gar nicht zu verdenken, wenn sie ihren Kindern möglichst viele und günstige Laufbahnen zugänglich machen möchten. Jedoch wie viele sind unter diesen Jungen, die für wissenschaftliche, logische Arbeit durchaus nicht befähigt sind, aber auf dem Götzenaltar des Berechtigungswesens geopfert werden: diese beklagenswerten Knaben sind allerdings in bedauerlicher Weise überanstrengt! Aber weiter: die Klassen sind vielfach überfüllt; 30 Schüler betrachtet man jetzt fast als eine kleine Klasse. Mit großen Klassen kann im Unterricht natürlich weniger erreicht werden: die Lehrer — besonders die, die wöchentlich nur 2 Stunden haben — müssen, wenn sie ihr Ziel erreichen wollen, die häusliche Arbeit der Schüler mehr in Anspruch nehmen, als dies unter anderen Verhältnissen nötig sein würde. Und noch eins: der Lehrer muß sich im Unterricht mehr um die zahlreichen mittleren und schwachen Schüler kümmern, die Begabteren sind nicht genügend beschäftigt, sie werden unaufmerksam, und hierdurch wird auch ihnen oft eine häusliche Arbeit erschwert, die vom Lehrer bestens in der Stunde vorbereitet worden ist.

Die Tatsache nun, daß das Gymnasialreifezeugnis jetzt nicht nur auf die Universität, sondern in die verschiedensten Lebensberufe führt, hat ferner zur Folge gehabt, daß man, um den Schülern möglichst viel fürs Leben mitzugeben, der ursprünglichen Eigenart der Gymnasien zuwider, Fächer in den Vordergrund geschoben hat, die eigentlich als Nebenfächer bei Seite zu stehen hätten; so wird an den Realgymnasien neben den neueren Sprachen und Mathematik das Lateinische, an den humanistischen Gymnasien neben den alten Sprachen und der Geschichte das Französische, die Mathematik und die Naturwissenschaft stark betont. Alle Fächer werden im wesentlichen durch Fachlehrer vertreten: diese drücken natürlich auf ihr Fach und müssen das tun. In diesem Vielerlei starker geistiger Anforderungen liegt aber allerdings eine bedeutende Anstrengung für alle Schüler, auch für die begabten, vielfach wohl eine Ueberanstrengung. —

Läßt sich denn da nicht eingreifen? werden Sie vielleicht denken. — Das ist aber schneller gedacht oder gesagt, als ausgeführt.

Das Berechtigungsübel werden die Gymnasien wohl kaum wieder los: es kann nicht davon die Rede sein, daß man den Gymnasialabiturienten den Zugang zum Offizierstand, zum Bankfach, zur Post- oder Steuerlaufbahn versagt; andererseits ist es den Behörden, die für den Nachwuchs in den letztgenannten Karrieren zu sorgen haben, nicht zu verwehren, daß sie die Elemente bevorzugen, die am wertvollsten erscheinen. Augenblicklich hält man eben die Gymnasialabiturienten dafür: sollte sich dies Urteil im Laufe der Zeit ändern, so würde das niemand freudiger zu begrüßen haben, als die Gymnasien. Erzwingen läßt sich aber hier nichts. — Oder soll die vorgesetzte Unterrichtsbehörde in Rücksicht darauf, daß jetzt so viele Minderbegabte die Gymnasien durchlaufen zu müssen glauben, die Anforderungen herabsetzen?

Verehrte Anwesende, gegen kleine Aenderungen im einzelnen ist nichts einzuwenden, im großen ganzen aber lassen sich der modernen Zeit kaum mehr Konzessionen machen. Das Gymnasium ist eine Schule der Wissenschaft, ihre Hauptaufgabe ist, wie sie es früher einzig war, auch heute noch Vor-

bereitung *genügend begabter* junger Leute für das *wissenschaftliche* Studium der verschiedenen Hochschulen: wer außer diesen das Gymnasium zu besuchen wünscht, hat sich den Anforderungen anzupassen und muß durch außergewöhnlichen Fleiß ersetzen, was ihm etwa an geistigen Fähigkeiten abgeht. —

Daß unsere Gymnasiasten wohl etwas zu viel Unterrichtsstunden haben, das ist das Urteil auch der meisten Lehrer: aber für die oberste Schulbehörde ist es schwer, durch Abstriche Erleichterung zu schaffen, da sie außer auf gediegene wissenschaftliche Vorbildung auch noch auf die Anforderungen des modernen Lebens Bedacht zu nehmen hat.

Auch das Fachlehrersystem werden wir nicht so bald verschwinden sehen: denn dieses allein verbürgt eine *wissenschaftliche* Grundlegung in allen Fächern. Und sollten späterhin einmal etwas andere Ansichten bei der Unterrichtsbehörde Platz greifen oder sollte sich — was sehr heilsam wäre! — unser Bildungsideal verschieben: rasche und umwälzende Reformen sind in Sachsen nicht zu erwarten und nicht zu wünschen; nirgends ist bedachtsames Vorwärtsschreiten mehr am Platze, als im Unterrichtswesen.

Wir werden also mindestens noch auf eine Reihe von Jahren im wesentlichen wenigstens mit den jetzt bestehenden Verhältnissen zu rechnen haben, die, wie ich Ihnen vorgeführt habe, gewisse Schäden für unsere liebe Jugend unzweifelhaft mit sich bringen. Da müssen denn wir beiden für die Jugend so bedeutsamen Faktoren, Eltern und Lehrer, uns mit Vertrauen und Verständnis entgegenkommen und müssen nach besten Kräften versuchen, die Fehler abzustellen, die sich abstellen *lassen*, die Härten zu mildern, die sich mildern *lassen*, — müssen uns aber im übrigen in Unvermeidliches mit Würde *fügen*. Sie für eine solche Auffassung der Erziehungsfrage zu gewinnen, war der Zweck meines Vortrags.

Ich muß aber noch kurz auf einen Punkt eingehen, der in diesem Zusammenhange auch Beachtung verdient. Ich hatte vorhin festgestellt, daß die Gymnasiasten an mehr als einem Dritteil der Tage eines Jahres überhaupt nicht in die Schule kommen. Daß dies *genug Freizeit* ist, liegt wohl auf der Hand. Aber die Freizeit ist *falsch verteilt*, und dadurch wird die Wohltat zum Teil hinfällig.

Fassen wir das Nächstliegende ins Auge: daß eine ununterbrochene Arbeitszeit von über 14 Wochen, wie wir sie jetzt angetreten haben, eine übermäßige Anstrengung für die Schüler bedeutet, weiß niemand besser als wir Lehrer, zumal da in die Zeit die aufreibenden Prüfungen und die aufregende Zensur und Versetzung fallen. Eine Festlegung des Ostertermins würde wenigstens eine so übermäßige Ausdehnung eines Schulvierteljahres verhindern: eine solche Neuerung liegt aber mindestens sehr im weiten Felde. Auch würde sie nur beschränkten Nutzen bringen: denn auch die Zeit von Michaelis bis Weihnachten ist sehr lang und anstrengend; überhaupt ist der Sommer gar zu sehr *ent*lastet, der Winter gar zu sehr *be*lastet: im ganzen nächsten Sommer*halb*jahr haben wir etwa genau soviel Tage Schule wie im jetzigen *Viertel*jahr. Klagen von Eltern über Ueberbürdung treten auch meistens im Winter auf, wo ja schon jeder Tag um eine Stunde kürzer ist und die Erholung im Freien durch Witterung und Finsternis erschwert wird.

Könnte *ich* das Schuljahr gestalten, wie *ich* wollte, so würde es — ich behalte den bisherigen Anfangstermin zu Ostern bei — etwa folgendermaßen verlaufen. Zu Pfingsten nur die Feiertage frei, also vielleicht eine halbe Woche Ferien, dann nach einer Arbeitszeit von 7—8 Wochen *vier*wöchige große Ferien; hierauf *gar keine* Michaelisferien, wohl aber gegen Ende Oktober eine genau achttägige Freizeit, in die Reformationsfest, Allerheiligen, Allerseelen hineinfallen müßten. Weiterhin Weihnachtsferien nötigenfalls nur bis zum 2. Januar,

dafür aber wiederum im Februar noch eine Erholungszeit von genau einer Woche; zum Abschluß 14 Tage Osterferien. Dann hätten wir einen ziemlich gleichmäßigen Wechsel zwischen Arbeit und Ruhezeit, wobei zu bemerken ist, daß kürzere Ferienzeiten willkommene Erholung bieten, den Unterrichtsbetrieb aber wenig stören, während der Nutzen längerer Ferien dadurch teilweise hinfällig gemacht wird, daß die Jungen viel vergessen und dann nach den Ferien doppelt angespannt werden müssen.

Das ist alles ganz schön und gut: aber es sind eben Wünsche, auf deren Verwirklichung fürs nächste nicht zu rechnen ist; es würde z. B. auch das Aufgeben des Michaelistermins in vieler Hinsicht tatsächlich bedenklich sein. Wir müssen uns also trotz meiner gutgemeinten Wünsche fürs nächste im allgemeinen mit der bestehenden Anordnung abfinden, und da steht für mich eines fest: die für Leipzig und Dresden verfügte Verkürzung der Weihnachtsferien ist nicht haltbar; zwischen den beiden langen Arbeitsvierteljahren sind 14 Tage Ferien unerläßlich, zumal da, wie bekannt, die liebe Weihnachtszeit durch Familienfeste, Bälle, kulinarische Genüsse auch manche Anstrengung bringt. Sie wissen, daß wir die Verkürzung der Weihnachtsferien dem Umstande verdanken, daß eine geringe Minderheit von Schülervätern eine Verlängerung der Sommerferien auf 5 Wochen für Leipzig und Dresden erreicht hat. Meine Herrschaften, die Schule erachtet 4 Wochen große Ferien für ausreichend, die allermeisten Familien auch: eine Beschränkung der Weihnachtsferien aber ist zweifellos ein Uebel. Also sei's nun mit 4-, sei's mit 5-wöchigen Sommerferien: die Weihnachtsferien sollten in ihrem alten Bestand hergestellt werden.

Ich bin am Ende und danke Ihnen für Ihr Erscheinen und Ihre Geduld. Sie werden gewiß nicht alle mit allem Gesagten einverstanden sein; aber manches wird Ihnen doch zu denken gegeben haben, manches hat vielleicht auch aufklärend gewirkt und Ihre bisherige Auffassung hie und da modifiziert. Sie werden mir zugeben, daß die von mir behandelten Schulfragen nicht so im Handumdrehen zu erledigen sind, wie manche zu denken scheinen: sie stehen stets in engem Zusammenhange mit einem der erhabensten Güter unserer Nation, mit der wissenschaftlichen Tüchtigkeit, Gründlichkeit und Vielseitigkeit der Deutschen. Und Sie werden einsehen, daß wir Gymnasiallehrer nicht sinnlose Jugendschinder sind, sondern auf einer hochwichtigen Warte stehen und in einer keineswegs leichten, skrupellosen Stellung, daß wir uns vielfach in einer Zwangslage befinden, — nicht etwa nur, weil wir an unsere Lehrordnung gebunden sind. Vielleicht hat Ihnen mein Vortrag auch bewiesen, daß auch wir Lehrer nicht blind sind gegen die Schäden unseres Systems, daß wir allerdings auch deutlicher als andere die Grenzen wahrnehmen, die auch den bestgemeinten Reformvorschlägen gezogen sind.

Und schließlich glaube ich doch manche unter Ihnen zu der Erkenntnis gebracht zu haben, daß auch unter den jetzigen Unterrichtsverhältnissen für den normalen Gymnasiasten im allgemeinen keine unerträgliche Ueberbürdung besteht, — für den normalen Gymnasiasten, d. h. für den, der zu dieser Laufbahn körperlich kräftig und geistig begabt genug ist und der in der Familie als Gymnasiast, also weder als Päppelkind, noch als junger Herr behandelt wird."

Zur Diskussion wurde der Vortrag nicht gestellt, jedoch am Schlusse des Elternabends Gelegenheit zu sachlichen Anfragen geboten und mehrfach benutzt.

Rektor Prof. Dr. Paul Vogel.

Wir erlauben uns, hier auf die Erörterungen ähnlichen Inhalts zu verweisen, die sich im Human. Gymn. XV S. 65—67, 95—99, XVI S. 56—60 finden, und auf die höchst lesenswerte Broschüre von Hans Leiser „Ueber die geistige Ermüdung der Schüler" (Berlin 1905. Modern-Pädagogischer Verlag. 75 Pf.). Weitere Beiträge zu der Ueberbürdungsfrage wird sicher unsere Hamburger Versammlung liefern. U.

† Johann Kießling.

Am 22. Juni d. J. starb zu Marburg im Ruhestande Professor Dr. hon. c. Johann Kießling. Mit ihm ist ein hervorragender Schulmann dahingegangen, der zugleich ein bedeutender Gelehrter und ein liebenswerter Mensch war. Geboren am 6. Februar 1839 zu Culm in Thüringen als Sohn eines Pfarrers, gehörte er jener Familie an, die uns den unvergeßlichen Schulmann Gustav Kießling und den leider so früh verstorbenen Philologen Adolf Kießling geschenkt hat. Nach dem frühen Tode seines Vaters wuchs er unter großen Entbehrungen heran und mußte schon früh sich seinen Lebensunterhalt erwerben. Er erhielt seine Ausbildung auf dem Domgymnasium in Naumburg und studierte in Göttingen, Halle und Königsberg Mathematik und Physik. Seine Lehrbegabung trat so früh hervor, daß er bereits als Kandidat in der Prima eines Königsberger Gymnasiums beschäftigt wurde und zur Prüfungskommission gehörte. Er wurde dann an das Joachimstalsche Gymnasium in Berlin berufen, wo er unter Leitung seines Oheims mit einer Reihe ausgezeichneter Lehrer und Philologen zusammen tätig war. Sehr ehrenvoll war es für ihn, als ihn Ludwig Wiese 1867 mit einem besonderen Auftrage nach Flensburg schickte, nachdem er zuvor 1866 seiner Soldatenpflicht genügt und u. a. bei Langensalza mitgekämpft hatte. Ostern 1870 trat er an die Gelehrtenschule des Johanneums in Hamburg über, der er bis 1903 angehörte, 20 Jahre lang als erster Professor. Hier hat er eine reiche Tätigkeit entfaltet, und Hunderte von ehemaligen Schülern gedenken ihres verehrten Lehrers mit herzlicher Dankbarkeit. Er verstand es wie wenige, ein reiches Wissen didaktisch auszumünzen und die Herzen der Jugend in seine Gewalt zu bringen. Ein ausgezeichneter Experimentator, führte er seine Schüler zum Verständnis auch schwierigerer Probleme und gab zugleich außerhalb der Schule vielen durch seine Vorträge reiche Anregung. Denn seiner Lehrgabe stand seine wissenschaftliche Leistungsfähigkeit ebenbürtig zur Seite. Außer zahlreichen kleineren Abhandlungen, die man in Poggendorfs biographischem Lexikon aufgezählt findet, war sein Lebenswerk die „Untersuchungen über Dämmerungserscheinungen zur Erklärung der nach dem Krakatau-Ausbruch beobachteten atmosphärisch-optischen Störung (Hamburg und Leipzig, Voß, 1888, 172 S. mit 4 Karten und 9 Farbendrucktafeln nach Aquarellen von Pechuel-Loesche)". Diese hervorragende Leistung, zu deren Drucklegung die Berliner Akademie einen namhaften Beitrag geliefert hatte, verschaffte ihrem Verfasser den Greifswalder Ehrendoktor; er hätte jeden Lehrstuhl der Physik mit Ehren ausgefüllt. Nachdem er eines Herzleidens wegen seinen Abschied genommen hatte, verzog er nach Marburg, um ganz der Wissenschaft zu leben. In kurzer Zeit gewann er sich die Hochachtung und Verehrung der akademischen Kreise, so daß ihn die Gesellschaft zur Förderung der Naturwissenschaften zum ordentlichen Mitglied wählte. Und nicht minder erwarb er sich durch seine harmonische Persönlichkeit zahlreiche Freunde und Verehrer; mit ruhigem Humor auf die Unvollkommenheit des irdischen Daseins blickend, erhoffte er noch einen langen Lebensabend, der ihn für die Entbehrungen früherer Jahre entschädigen sollte. Es war anders beschlossen; nur wenig über zwei Jahre hatte er sich der Ruhe

zu erfreuen. Er war ein eifriger Freund unsrer gymnasialen Sache und hat an unsrer Marburger Versammlung gern und freudig teilgenommmen. Have, pia anima! Friedrich Aly.

Schiller von Eugen Kühnemann. — C. H. Beck'scher Verlag, München 1905. 614 S., eleg. geb. Mk. 6.50.

Es möchte eine interessante Studie abgeben, die Schillerfeier von 1905 mit der von 1859 zu vergleichen. Man würde allerdings in der Tiefe bei beiden Feiern den gleichen Enthusiasmus einer ganzen großen Nation wahrnehmen, vielleicht aber doch finden, daß 1859 die Feier unmittelbarer dem Volksempfinden entsprungen und also in gewissem Sinn frischer und volkstümlicher gewesen sei, während die eben hinter uns liegende allerdings jene vollendetere Technik des Festefeierns zeige, wie sie der großen, unseres Erachtens nicht unbedingt erfreulichen Uebung in dieser Kunst entspricht, welche die Nation in diesem halben Jahrhundert und namentlich den letzten Jahrzehnten erlangt habe. Die Festreden und Festaufführungen sind verstummt und verklungen, die Flut der Festartikel und Festschriften beginnt sich zu verlaufen: es wird sich zeigen müssen, ob die Feiertage ihre Bestimmung erfüllt haben, der Arbeit der Werktage etwas von ihrem Idealismus mitzuteilen. Unter der gar nicht übersehbaren Masse der Schillerliteratur dieses Jahres tritt uns doch schon Einzelnes entgegen, das bleiben und fortwirken wird: wir haben ein solches, die Biographie von Berger, in diesen Blättern schon besprochen, und können dem ein nicht minder bedeutsames Werk in Kühnemanns Schiller zur Seite stellen. Es ergänzt jenes in gewissem Sinn: während bei Berger das eigentlich Biographische, Geschichtliche, dem Zweck des Buches gemäß in den Vordergrund tritt, sind für Kühnemann die Werke, die Arbeit des Dichters und Denkers das erste und das Biographische ist — in sehr zuverlässiger und geschickter Weise setzen wir hinzu — nur so weit herangezogen, als es für das Verständnis und die Aneignung der Werke notwendige Voraussetzung ist. Das Buch ist, wie das von Berger, die Frucht langjähriger Studien und auf vortreffliche Weise spricht sich der Verfasser in der kurzen Vorrede über seine Aufgabe und über die Bedeutung und zu erhoffende Wirkung der eben hinter uns liegenden Schillerfeier aus. „Wenn nicht alles täuscht, wird für Schiller das Jubiläumsfest, die Wiederkehr seines Todestags, ein Geburtstag sein, an dem er sich zu einem Jahrhundert neuer Wirkungen anschickt. Es ist Zeit, die unaufhörlich wiederholten Abschätzungen aufzugeben und das eigene Urteil zu fragen, was der Dichter uns Heutigen zu sagen habe. Die ganze Auffassung Schillers für die Gegenwart neu zu prägen ist eine notwendige Aufgabe der Zeit.“ Wir sehen aus dem Buche, wie wir seit dem einst berühmten Werke von G. G. Gervinus über Shakespeare (1849) doch erheblich fortgeschritten sind in der Würdigung großer Dichtung und großer Dichter. Die Maßloßigkeit und das übertreibende Pathos der Bewunderung, welche Shakespeare, eine Zeitlang auch Lessing, und selbst Goethe gegenüber gewaltet und welche Mattes, Unbedeutendes, Stunden der Schwäche Entsprungenes im gleichen dithyrambischen Reklamestil pries wie das Höchste, — diese Maßlosigkeit wird sich hoffentlich bei jetziger Gelegenheit nicht wiederholen und dieses Buch ist davon zu unserer Genugtuung vollkommen frei, so sehr es von der Begeisterung die seinem Gegenstand entströmt getragen ist. Wir wollen so wenig eine Schillerverhimmelung als eine Goethe- oder Shakespeareverhimmelung: was wir mit dem Verfasser von der Feier von 1905 erwarten, ist, daß die führenden Kreise der Nation sich mehr als bisher in bewußter und ernsthaft männlicher Weise mit dem großen Dichter und Denker in Verhältnis und enge Fühlung setzen. Wir sind allerdings der Meinung daß die Betrachtung dieses Lebens und dieser Dichtung

mit ihrem Kämpfen und Ringen, ihrem steten Aufwärts und Vorwärts, ihrem tiefen Hintergrund geschichtlichen und philosophischen Suchens und Forschens unserer stark zur Verweichlichung neigenden Generation vor allem not tue und frommen werde. Wir wollen nicht, daß, wie bei Goethe vielfach geschehen, dem großen Mann im Höflingston mit Verschleierung und Umschreibung gehuldigt, das bloß Ephemere dem Unsterblichen gleich behandelt werde: Schiller gegenüber und von ihm selbst am meisten werden wir wieder lernen, lesend und schreibend auch den Hohen und Höchsten gegenüber mit strengem Wahrheitssinn zu verfahren. So nur können diese Großen ihre erziehende Kraft an unserer Nation bewähren.

Bei dem Gedankenreichtum des vorliegenden Buches können wir auf das Einzelne nicht eingehen wollen und bemerken nur, daß hier am Faden der Lebensgeschichte uns die ganze Fülle der Gedankenwelt Schillers entgegentritt, daß der Verfasser im Ausdruck überall sehr glücklich und auch wo wir in ziemliche Tiefen der Betrachtung mit ihm hinabsteigen müssen, nirgends dunkel oder unklar ist. Auch nicht ausführlicher als der Zweck erforderte, wozu wir z. B. auf Seite 597 f. verweisen, wo das letzte der Dramen, Demetrius, auf knappstem Raume vortrefflich gezeichnet ist, oder auch das Seite 579 behandelte Verhältnis Schillers zu einigen Häuptern der Romantik, Tieck und den beiden Schlegel, die uns fast ein wenig zu gut wegzukommen scheinen, wie wir andrerseits Schillers Vater und namentlich seine Mutter noch um ein Merkliches höher einschätzen, als der Verfasser. Das Werk setzt allerdings, um seine Wirkung zu tun, eine Vertrautheit mit Schillers Werken voraus, die sich, wie wir hoffen dürfen, als beste Nachwirkung des Festes bei Manchem wieder einstellen wird, wie sie in meinen Jugendtagen bei verhältnismäßig viel Mehreren als jetzt vorhanden war. Es wird, denken wir, namentlich bei unserer Lehrerwelt eine Mission erfüllen: nur möge es nicht wieder verwässert in die ohnehin unserer Meinung nach überhaupt unnötigen Schülerausgaben eindringen, sondern sein Gehalt sich dem Lehrer und, von ihm in sein legitimes Eigentum verwandelt, dem Schulunterricht, den Schülern unserer oberen Klassen oder ihrem empfänglichen Teile zu dauerndem Gewinn — wie der Verfasser im Vorwort sagt, als Erziehung zu Schiller — mitteilen.

Bonn. O. Jäger.

Schillerfeste der Deutschen außerhalb Deutschlands

haben in gewissem Betracht noch höhere Bedeutung, als die im Vaterlande gefeierten: denn das deutsche Nationalgefühl da, wo es durch fremde Einflüsse abgeschwächt werden könnte, zu stärken, vermag gewiß keine Dichtung in dem Maße, wie die Schillersche. So mag am Schluß desjenigen, was in verschiedenen Heften unserer Zeitschrift über einzelne Erscheinungen der unabsehbaren Schillerliteratur dieses Jahres gesagt ist, ein Hinweis auf einige ausländische Schilleransprachen stehen. Nicht wenigen unserer Leser sind wohl die Mitteilungen über Schillerschulfeste zu Gesicht gekommen, die das ausgezeichnet redigierte Organ des Vereins deutscher Lehrer in der Fremde, „Die deutsche Schule im Ausland“, in den letzten Nummern gebracht hat; den wenigsten aber dürfte eine vortreffliche Rede bekannt geworden sein, die in einer der tapferst und erfolgreichst verteidigten östlichen Burgen des Deutschtums, in Kronstadt, Dr. Oskar Netoliczka, Lehrer des Deutschen, der Religion und philosophischen Propädeutik an dem Kronstädter evangelischen Gymnasium Augsb. Bek., bei einer öffentlichen Feier über das Thema „Was Schiller uns sein kann“ gehalten hat (im Verlag von H. Zeidner in Kronstadt erschienen). Und gewiß auch nicht viele in Deutschland werden von den Auszügen Kenntnis genommen haben, die das Juniheft der in Milwaukee erscheinenden „Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen“ aus den warmen und kräftigen, in sechs Städten Nordamerikas gehaltenen Schillerreden mitgeteilt hat. U.

Eine neue Sprachlehre.

Gustav Eskuche, Deutsche Sprachlehre und Literaturgeschichte für höhere Lehranstalten. Erster Teil: Unterstufe. Mit dem Bildnis der Brüder Grimm. Münster i. W., Heinrich Schöningh. 1905. 88 S. 80 Pf.

Indem der Verfasser in seinem „Geleitwort" Seite 8 meiner freundlich gedenkt, hat er mir die Verpflichtung auferlegt, die Ansichten, die ich ihm bereits persönlich vorgetragen habe, nunmehr einem größeren Kreise vorzulegen. Ich tue dies um so lieber, als sich hierbei Gelegenheit finden dürfte, einige Gesichtspunkte von allgemeinerem Interesse zu erörtern.

Der Verfasser schreibt für Schulen, die in den drei unteren Klassen kein Latein haben, also für Reformschulen, Oberrealschulen und Realschulen. Die logische Bildung soll an der Muttersprache erarbeitet werden; nur die lateinische Terminologie wird beibehalten. Durch das ganze Buch, das sich als Erster Teil gibt, wird eine dreiteilige Methode angewendet: den Musterbeispielen, die mit Sorgfalt und Geschmack ausgewählt sind, folgt die Lehre, „auch wohl zum Auswendiglernen", und dieser die Uebung. Der Stoff, dessen Verteilung auf die Klassen Sexta bis Quarta graphisch vorgeschlagen wird, ist in Satz- und Formenlehre geteilt. Der erste Abschnitt bringt im ganzen das, was wir bisher als Satzlehre (einfacher, erweiterter, zusammengesetzter Satz) auf die unteren Klassen verteilt haben, allerdings in einer weit über die jetzige Lehrart hinausgehenden Vollständigkeit und Gründlichkeit. So bringt § 7 die Verbalendungen, § 8 und 9 sogar die Unterscheidung von Zeitstufe und Zeitart, § 11 die Uebersicht der gesamten Konjugation bis zum passiven Zweitfutur-Konjunktiv! Die §§ 16 und 17 zählen die den Genetiv und Dativ regierenden Verba in solcher Fülle auf, daß der Verfasser selbst mit dem verständigen Ausruf schließt: „Lerne diese Genetiv- und Dativverben nicht etwa auswendig!!" In § 41 greift er zum ersten Male zur Analogie der Fremdsprachen; die Konjunktionen werden nicht nur deutsch, sondern auch französisch und lateinisch aufgeführt. Sehr sinnig und praktisch stellt sich am Schluß die Interpunktionslehre durch Vermittlung eines zusammenhängenden Beispiels dar (§ 43). Der zweite Abschnitt beginnt mit einer elementaren Phonetik, an die sich verständige und verständliche Ausführungen über Sprache und Schrift im allgemeinen knüpfen. Nun folgt die Uebersicht der Wortarten (Redeteile), bei deren näherer Erörterung die Flexion mit großer Gründlichkeit vorgetragen wird. Auch eine Uebersicht der Pronomina wird uns nicht geschenkt (§§ 63—69) u. s. w. Bei der Lehre vom Verbum greift der Verfasser wieder einmal zu den Fremdsprachen, wobei er bezeichnend dem Lateinischen vor dem Französischen den Vorzug gibt. Die Darstellung ist durchweg gründlich, nahezu erschöpfend, so daß man kaum ahnt, was der zweite Teil für Erweiterungen auf diesem Gebiete bringen wird. Sehr interessant ist in § 94 die Worterklärung der grammatischen Kunstausdrücke, wobei Verfasser sich leider mit dem Lateinischen begnügt, während er doch vom Griechischen hätte ausgehen müssen, was freilich auf seinem Reformrealgymnasium nicht gelehrt wird. §§ 95 bis 96 bringen unter der Ueberschrift „Kraft und Schönheit unserer Sprache" einige sehr passend ausgewählte Etymologieen und Erklärungen, §§ 97—98 eine erläuternde Uebersicht germanischer Eigennamen, §§ 99—101 eine recht gefällig geschriebene „Kinderliteraturgeschichte". Das hübsch ausgestattete Büchlein schließt, etwas kokett, mit dem Sprüchlein, mit dem es begann: „Kennst du genau und liebst mit Herz und Hand die Muttersprache und das Vaterland?"

Was würden wohl die Brüder Grimm, deren Bild das Buch schmückt, zu diesem Versuch gesagt haben, in der Muttersprache die Grundlage sprachlichen Wissens zu schaffen? Jakob Grimm erklärte allen „Schulunterricht in der Grammatik der Muttersprache für unsägliche Pedanterie, wodurch die freie Entfaltung des Sprachvermögens nur gestört und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingibt und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen lassen will, nur verkannt wird." Philipp Wackernagel hat sich noch schärfer über K. F. Beckers Sprachlehre geäußert, der gleichfalls den Unterricht in der Muttersprache zur Denkübung verwenden

wollte. Wilhelm Schrader erklärt einen systematischen Unterricht in der deutschen Grammatik, namentlich in der Formenlehre, auf den unteren und mittleren Lehrstufen nicht nur für überflüssig, sondern in mehr als einem Betracht geradezu für schädlich. „Die Bekanntschaft mit den grammatischen Kategorieen erwirbt sich der Schüler am leichtesten und klarsten an einer fremden Sprache; die eigene ist ihm hierzu nicht gegenständlich genug." Etwas weniger scharf urteilt Gustav Wendt, der freilich zunächst verlangt, daß die Knaben die Flexion auch der Muttersprache im elementaren lateinischen Unterricht erlernen; erst später sollen dann im deutschen Unterricht die mittelbar gewonnenen Erkenntnisse zusammengefaßt und erläutert werden. Auf demselben Standpunkt steht Oskar Jäger, der sich mit Lyons kleiner Grammatik begnügt und vor allem die Ableitung der Grammatik auf induktivem Wege aus der Lektüre ablehnt. Und so wird in der Hauptsache an deutschen Gymnasien unterrichtet: der grammatische Knecht ist das Latein; die Grammatik der Muttersprache tritt nur ergänzend an die zweite Stelle. Ein Lehrbuch ist wohl an den wenigsten Anstalten eingeführt und im Grunde auch nicht nötig; mancher von uns wird sich für den eigenen Gebrauch das Wichtigste selbst zusammengestellt haben, ohne es drucken zu lassen.

Was sagt Eskuche zu diesen Autoritäten? Zwar mit dem Ansehen des Aristoteles will ich schon fertig werden, sagt Lessing einmal in der Dramaturgie, aber nicht mit seinen Gründen. Nun, für das Prinzip ist Eskuche nicht verantwortlich. Das πρῶτον ψεῦδος liegt in dem unbegreiflich verkehrten Gedanken, das Latein auf der Unterstufe auszuschalten und so das Gymnasium seiner besten Kraft zu berauben. Es ist sehr interessant, wie sich der moderne Grammatiker doch je und je gezwungen sieht, zur Fremdsprache, ja zum Latein seine Zuflucht zu nehmen. Behält er doch auch die grammatische Terminologie, die geniale Errungenschaft hellenischen Scharfsinns, bei. Wie viel leichter würde er sein Ziel erreichen, wenn er überall die Kenntnis der lateinischen Formenlehre voraussetzen könnte! Wer laudo konjugieren kann, beherrscht eben auch zugleich das deutsche Paradigma. Das uns vorliegende Buch beweist in glänzender Weise auf indirektem Wege die Verkehrtheit der Reformschule.

Denn ich will gern zugeben, daß Eskuche sein Ziel in seiner Weise auch erreicht; gerade so wie das Goethe-Gymnasium sein Ziel erreicht hat. Aber um welchen Preis! unter welchen Anstrengungen für Lehrer und Schüler! auf welchen Umwegen! Wir haben es offenbar hier mit einem begeisterten und begeisternden Lehrer zu tun, der es wohl versteht, auch auf einem Umwege ans Ziel zu gelangen, der die zahlreichen Gefahren, die seine Methode so nahe legt, taktvoll meidet und selbst die ermüdende Gleichförmigkeit der didaktischen Formalstufen anmutig zu umkleiden versteht. Freilich ahnt er selbst, was für ein Unheil mit seinem Buche angerichtet werden kann, wenn er die Warnungstafel aufstellt: Nicht auswendiglernen! Das wird nicht verhindern, daß demnächst im Klassenbuch der Sexta als Aufgabe verzeichnet steht: „Zum Montag Eskuche §§ 16 und 17 lernen." Und wenn dann der Sextaner X. ein Verbum ausläßt, dann kommt auf die andere Seite des Klassenbuches die Bemerkung: „X. ist faul, 1 Stunde Arrest." So entsteht jene „Pedanterie", vor der Grimm, Wackernagel, Schrader u. a. warnen, und diese schadet im Deutschen unendlich mehr, als im Lateinischen, weil unsre Muttersprache uns zu hoch steht, um sie den Experimenten ungeschickter Lehrer auszusetzen. Im Lateinischen kann der Schaden nie so groß sein, weil zum mindesten ein positiver Gewinn für den Schüler trotz ungeschickter Behandlung herauskommt; im Deutschen dagegen ist das Ergebnis Ueberdruß und Ekel.

Soviel vom Prinzip, das ich verwerfen muß. Im übrigen habe ich an dem hübschen Buche sehr viel zu loben. Und wenn es auch nur auf Schulen,

die des Lateins auf der Unterstufe entbehren, bei verständiger Benutzung mit Erfolg wird verwendet werden können, so sollten doch auch die Lehrer der Gymnasien, und zwar nicht bloß die Deutschlehrer, aus dem Buche zu lernen suchen. Es ist vor allem die köstliche Frische und der gute Geschmack, der uns aus der Wahl der Beispiele und dem Reiz der gelegentlichen Bemerkungen erfreulich anspricht. Ein Pedant ist dieser Lehrer wahrlich nicht. Vortrefflich ist, wie schon bemerkt, das Geschick, mit dem er die Lehre von der Interpunktion vorträgt, ein Gebiet, auf dem unglaublich durch Abstraktionen gesündigt wird. Die Elemente der Phonetik würden freilich besser nach dem französischen Anfangsunterricht, also in Untertertia, gelegentlich behandelt werden können. Meinen ganz besonderen Beifall hat der Abschnitt, der die Terminologie erklärt. Der Verfasser trifft hier mit dem naiven Instinkt eines geborenen Lehrers einen wunden Punkt unseres Schullebens.

Was denken sich eigentlich Lehrer wie Schüler, wenn sie jahraus jahrein von Accusativus, Indicativus, Superlativus reden? v. Wilamowitz-Möllendorff sagt witzig in seinem Griechischen Lesebuch S. 382 bei dem Abschnitt aus dem Lehrbuche des Dionysios Thrax: „Jedes Kind, das in seiner Muttersprache die Redeteile und die Wortformen unterscheiden lernt, tritt damit unter die Zucht der griechischen Grammatik. Es wird entweder lateinische Terminologie anwenden, deklinieren und konjugieren, oder danach gebildete deutsche Kunstwörter, und wird sich bei beiden nichts oder gar etwas Falsches denken. Daß überall griechische Terminologie zu Grunde liegt, die den Vorzug hat, unmittelbar verständlich zu sein, pflegen selbst diejenigen nicht zu erfahren, welche Griechisch lernen." Er hätte hinzusetzen können: „oder welche Griechisch lehren." Ich entsinne mich nicht, in einer Schulgrammatik ausreichende Erklärungen der grammatischen Kunstausdrücke gefunden zu haben, habe aber auch als Student in den Vorlesungen über wissenschaftliche Grammatik in dieser Richtung niemals Belehrung oder Anregung erhalten. Und doch ist es der Tod jedes geistbildenden Unterrichts, wenn er mit unverstandenen Begriffen wie mit Rechenpfennigen spielt. Vere scire est per causas scire. ist ein guter, alter Satz der scholastischen Logik. Der Verfasser verdient unsern Dank, daß er uns auf diese Lücke aufmerksam gemacht hat, und wir, die wir bei den grammatischen Repetitionen schon längst regelmäßig erklären, was zu erklären ist, wollen hoffen, daß die „Maulbraucherei", wie es Pestalozzi nennt, bei der jüngeren Lehrergeneration immer seltener werde. Sonst passiert es, daß der Lehrer eine Wendung für elliptisch erklärt, während die Klasse nicht weiß, was elliptisch bedeutet, woher es kommt. Was übrigens auch für die Mathematik gilt, wo gar mancher Gymnasiast Hypotenuse und Kathete niemals richtig schreiben lernt, weil ihm nie gesagt wird, woher diese griechischen Ausdrücke stammen.

Zum Schluß sei noch einmal des Abschnitts über die Eigennamen, sowie der Kinderliteraturgeschichte freundlich gedacht. Wenn das nicht auswendig gelernt wird, so kann es viel Frucht tragen und Freude bereiten. Und das soll vor allem die Aufgabe des deutschen Unterrichts sein, unsere Sprache und Literatur der Jugend lieb zu machen. Das wird aber nur geschehen, wenn alles, was nach Pedanterie schmeckt, möglichst ferngehalten wird.

So ist es mir nun am Schluß ergangen wie dem Propheten des alten Bundes, der auszog, um zu fluchen, und am Schluß segnete. Von dem Verfasser aber möchte ich urteilen, was Byron über Grillparzer bei dessen erstem Auftreten gesagt hat: Der Name ist zwar schwer zu behalten, man wird sich aber an ihn gewöhnen müssen.

16. August 1905. Friedrich Aly.

Nachwort.

Mit Nachworten erregt eine Schriftleitung bei den Verfassern der Worte öfter Mißfallen, wenn die Epilogomena nämlich irgendwie andere Ansichten vertreten: man will, zunächst wenigstens, ganz allein, ohne abweichende Nachklänge gehört werden. Doch, wenn der Nachklang mit dem vorher Gehörten ganz harmoniert, dann steht es doch wohl anders. Meine Zustimmung zu Obigem, die ich nicht umhin kann auszusprechen, bezieht sich speziell auf Kollegen Alys Bemerkungen über die völlige Unkenntnis des Sinns unserer grammatischen Kunstausdrücke, die nicht bloß bei den Schülern, sondern auch bei nicht wenigen Lehrern wahrgenommen werden kann. Wie unpädagogisch es ist, auf diesem Gebiete eine große Anzahl von Wörtern die Schüler zu lehren und gebrauchen zu lassen, ohne daß sie den richtigen, ja meist ohne daß sie irgend einen Begriff damit verbinden, scheint von sehr vielen Lehrern garnicht gefühlt zu werden. Genau in diesem Sinn habe ich mich bereits in der Besprechung der letzten preußischen Lehrpläne im Jahrg. XIII dieser Zeitschrift S. 78 geäußert und zugleich die Frage berührt, wie geholfen werden kann. Unter den Schulgrammatiken nimmt die zweibändige von K. W. Krüger auf die griechische Terminologie Rücksicht, aber keineswegs in ausreichend erklärender Weise. Daß auch gegenwärtig in Vorlesungen über Grammatik die Bedeutung der Kunstausdrücke nicht zur Sprache kommt, möchte ich nicht glauben, kann allerdings das Gegenteil mit Sicherheit außer von meiner Wenigkeit nur von einem anderen Heidelberger Professor behaupten. Aber, was allein in weiteren Kreisen (und es ist hier recht sehr auch an die Lehrer der Volksschule zu denken) Abhilfe schaffen könnte, das wäre ein alphabetisch geordnetes, erklärendes Verzeichnis aller unserer grammatischen Termini. In dem lebhaften Gefühl, daß damit einem wirklichen Bedürfnis entsprochen werden würde, habe ich auch schon vor einiger Zeit ein solches angelegt. Aber die Sache ist, wenn man leidliche Vollständigkeit bezüglich der Zahl der Artikel und bezüglich der Entwicklung des Gebrauchs anstrebt, nicht so einfach. Das Verzeichnis von Estuche, so beifallswert der ihm zu Grunde liegende Gedanke ist, bietet auch für den Schülergebrauch unseres Erachtens viel zu wenig und zugleich einiges entschieden Falsche, z. B. die Behauptung, daß der Ausdruck Konjugation „die Zusammenjochung des Verbs besonders mit seinem Subjekt“ bedeutet. Hier, wie anderwärts, kann das Richtige nur bei Zurückgehen auf das griechische Urwort gefunden werden. (Das Nötigste über coniugatio und sein Urwort ist in dem griechischen und dem lateinischen Index zu meiner Ausgabe des Dionys gesagt.) U.

Keine bessere Schulreform als Uniform.[1])

Die Düsseldorfer Zeitung brachte in der Morgenausgabe vom 30. Juni Auszüge aus einem höchst beachtenswerten Aufsatz des Grafen Kospoth, Kurators der Königlichen Ritter-Akademie in Liegnitz, über eine Reform des höheren Schulwesens. Den dort gemachten Vorschlägen können wir nur rückhaltlos zustimmen. Ein Soldat, der in Danzig ausgebildet ist und nach Metz oder Mainz versetzt wird, kann dort sofort ebenso gut seinen Dienst tun wie in der früheren Garnison, weil ihm alle Griffe, Bewegungen, Kommandos bekannt sind. Dasselbe muß für die höheren Schulen erreicht werden. Daß unter diesen nach Landschaften Unterschiede bestehen, daß gar innerhalb derselben Provinz eine Schule einen andern „Charakter“ trägt als eine andere, ist ein Mißstand, der den Austausch der Beamten- und Offizierssöhne von einer Stadt zur andern erschwert. Ebenso die Lehrmittel! Warum gibt es überhaupt mehrere Lehrbücher der Geschichte, mehrere Grammatiken derselben Sprache? Für die Jugend ist doch das Beste gerade gut genug; also gebührt jedem Schüler in jedem Fache das beste Lehrbuch. Entweder gibt es dieses beste Buch schon, dann muß es an allen Schulen der Monarchie eingeführt werden. Oder es gibt das beste Buch noch nicht; dann ist sogleich anzuordnen, daß es geschrieben werde.

Die Anregungen des Grafen Kospoth bedürfen aber der Ergänzung. Die gleichen Lehrpläne und Lehrbücher allein tun es noch nicht: auch die Lehrer müssen überall gleich sein. In dieser Hinsicht müssen so bald als möglich die nötigen Ministerialverfügungen erlassen werden. Es ist doch geradezu ein Unfug, was jetzt vielfach vorkommt, daß Schulen

1) Dieser ungemein wichtige Beitrag zur Schulreform, der zuerst in der Sonntagsausgabe der „Düsseldorfer Zeitung“ vom 2. Juli dieses Jahres erschien, ist uns, an einigen Stellen ein wenig geändert, freundlichst vom Verfasser zur Verfügung gestellt worden. U.

sogar von gleichem Lehrplan in ihren Leistungen verschieden sind, daß auf der einen, sei es überhaupt oder in einzelnen Fächern, mehr gelernt wird als auf einer andern. Dies rührt nur daher, daß im Unterrichte der „Individualität" der Lehrer Spielraum gelassen ist. Individualität und Persönlichkeit der Lehrer haben mit den Forderungen der höheren Schule gar nichts zu tun. Der Lehrer ist Erziehungsbeamter, ein Werkzeug in der Hand des Staates, um die von diesem nach Art und Menge genau bestimmten Bildungsstoffe zur Aneignung zu bringen, weiter nichts. Es gibt für ihn keinen edleren Stolz als den, ein brauchbares Werkzeug zu sein.

Doch auch wenn die Ausgleichung der Lehrpersonen, die hier gefordert wird, durchgeführt ist, bleiben noch Schwierigkeiten zu überwinden. Das immerhin unentbehrliche Material zur Verwirklichung der Unterrichtszwecke sind die Schüler: auch diese müssen gleich sein! Es genügt nicht, daß ihnen in der Schule das Gleiche geboten wird; sie müssen auch das Gleiche an Kenntnissen und Fähigkeiten in die Schule mitbringen. Um dies durchzusetzen, dürfte eine Ministerialverfügung nicht ausreichen, es wird der Weg der Gesetzgebung beschritten werden müssen. Graf Kospoth könnte sich ein neues Verdienst erwerben, wenn er einen bezüglichen Gesetzentwurf in der nächsten Tagung im Herrenhaus einbringen wollte. Aber der einzelne Mann, so einsichtig und einflußreich er ist, bedarf in so großen Dingen der Unterstützung vieler, ja aller. Man sagt wohl, jede Nation habe, wie die Regierung die sie verdiene, so auch die Schulen, die sie verdiene. In der Tat, an der Buntscheckigkeit der höheren Schulen ist das deutsche Volk selber schuld, mit der Buntscheckigkeit seiner Interessen und Anschauungen. Hier ist die Wurzel des Übels, und hier muß die Axt angelegt werden. Man beruft sich darauf, daß der Westfale ein anderes Naturell habe als der Schlesier, der Großstädter einen andern Gedankenkreis als der Kleinstädter, daß die Leute am Rhein anders lebten und dächten als an der Weichsel. Wozu denn all diese Unterschiede? Die Unterschiede, die es geben soll, das sind die Unterschiede des Standes; diese wird kein Verständiger antasten wollen. Innerhalb desselben Standes aber müssen Kenntnisse, Bildung, Lebensgewohnheiten überall die gleichen sein. Denn aus all diesen Elementen bildet sich die Gesinnung der Menschen; und die Gesinnung muß durch alle Teile der Monarchie hin die gleiche sein, wenn die Nation im Wettkampfe der Weltmächte Großes leisten soll. Nur wenn alle Bäume die gleiche Rinde tragen und die so gewachsenen Bäume gut ausgerichtet stehen, gibt es einen forstwirtschaftlich leistungsfähigen Wald. Sind wir den Bäumen größere Fürsorge schuldig als unsern Kindern?

Hundstage 1905. Peter Vielkoch.

Der Zweite allgemeine Tag für deutsche Erziehung in Weimar.

Wir haben im Juliheft des vorigen Jahres mit Abdruck einer Zeitungsnachricht Kenntnis von den Verhandlungen des „Ersten allgemeinen Tages für deutsche Erziehung" gegeben. So beeilen wir uns auch nach der zweiten derartigen Tagung denjenigen unserer Leser, die von ihr noch nicht nähere Kunde empfangen haben sollten, den Genuß zu vermitteln, den solche Kenntnisnahme gewährt. Wir tun das mit dem folgenden Bericht, den „Der Tag" vom 30. Juni gebracht hat, um so lieber, als seine vollkommene Glaubwürdigkeit durch den Namen des Verfassers verbürgt wird, also auch ein leiser Zweifel, wie ihn Kollege Cauer im Anfang seines obigen Aufsatzes über „Deutsche Erziehung" bezüglich der Zeitungsberichte ausspricht, hier ausgeschlossen ist.

Es ist eine glänzende Tagung gewesen: gut über 300 Besucher, nach jedem Vortrage rauschender Beifall, beinahe gar kein Widerspruch. Und doch die verschiedensten Bestrebungen vereinigt ganz ohne Programm, jeder nur aus dem Schatze seiner Erfahrungen mitteilend, und eben dies, daß nichts Ausgedachtes, nur Erlebtes mitgeteilt werden durfte, die einzige Verbindung. Ebenso bunt das Publikum: Vertreter aller Schulgattungen und vieler pädagogischer Richtungen, Künstler, Wissenschaftler, Privatleute u. s. w., durchaus nicht nur Pädagogen. Die Organisation ist ausgegangen von Artur Schulz, dem Herausgeber der „Blätter für deutsche Erziehung". Er hat schon vor einem Jahre selbständige Geister, die in den wesentlichen Forderungen mit ihm übereinstimmten, zu einem allgemeinen Tag für deutsche Erziehung vereinigt. Nach dem diesjährigen Erfolge, der den vorjährigen noch beträchtlich

übertraf, ist beschlossen worden, die Tagung jede Pfingsten zu wiederholen: als Vereinigung all derer, die mit wirklicher Konsequenz eine Reform unseres gesamten Unterrichtswesens erstreben.

Gesprochen haben am ersten Tage: Artur Schulz-Friedrichshagen (Der Kampf um deutsche Erziehung); Berthold Otto-Groß-Lichterfelde (Der geistige Verkehr mit Kindern); Prof. Dr. Ludwig Gurlitt-Steglitz (Die Erziehung zur Wahrhaftigkeit); Prof. Dr. Paul Förster-Friedenau (Die Wirkung des Gymnasiums auf das öffentliche Leben). Am zweiten Tage: Dr. Georg Liebe-Waldhof-Elgershausen (Die Ausbildung des Leibes); Frl. Dr. Selma von Lengefeld-Weimar (Die Erziehung zur deutschen Frau und Mutter); Hermann Obrist-München (Falsche und richtige Wege in der Kunsterziehung); Pastor Friedrich Steudel-Bremen (Unser Religions-Unterricht). An der Diskussion beteiligte sich u. a. sehr energisch Dr. Hugo Göring.

Also außer den „Pädagogen vom Fach“ sind hier Leute gehört und mit lautem Beifall belohnt worden, die — nach alter Weltanschauung — in Erziehungsfragen, außer etwa im eigenen Hause, gar nicht mitzureden haben: ein Arzt, ein Künstler, eine Frau. Das ist — ganz abgesehen von dem Geleisteten in den Vorträgen — prinzipiell wichtig. Erzieher sprechen nicht nur zu allen Klassen und Berufen, sondern die ganze vorhandene Kultur ist auch ihr tagtägliches Handwerkszeug. Wie ist das möglich? Nur, wenn sie sich hüten, Fachleute zu sein. Es ist unsere erste unnachläßliche Forderung, daß wir zunächst einmal bedenken, wen wir als Objekt unserer Künste vor uns haben, und unsere Künste dem Objekt anpassen, wie der Bildhauer die seine dem Marmor oder Erz. Das führte Berthold Otto, den Herausgeber des „Hauslehrers“, dahin, jeden Zwangsunterricht als eine Unterbrechung des organischen Wachstums abzulehnen, das unbedingte Fragerecht der Kinder zu fordern, die Sprechsprache für den Verkehr mit Kindern an Stelle der phrasenhaften unwahren Schriftsprache zu setzen. Das führte Ludwig Gurlitt dazu, jedes Dogma als unberechtigten Gewissenszwang von sich und der ganzen Jugend zu weisen, Wahrhaftigkeit anstatt der unerreichbaren, ewig wechselnden, gar nicht vorhandenen Wahrheit als Ideal aufzustellen, die Gewissensfreiheit der Schüler gegenüber ihren Lehrern, des ganzen Volkes gegenüber der Regierung, und mit der Freiheit den Mannesmut des Bekennens allerschroffstens zu fordern. Das führte den Bildhauer Obrist dahin, alle Kunsterziehung als Störung naiven Genießens und Vernichtung der keimenden Schöpferkraft zu verwerfen: es werde gehen wie mit der Erziehung zur Literatur; nur das grob Handwerkliche lasse sich mitteilen, alles andere müsse von selber wachsen und solle nur nicht gestört werden, am schädlichsten gar sei ein Lehrer als Interpret des Kunstwerkes. Das führte Pastor Steudel dazu, die Religion nicht nur von Dogmatik, sondern — dank diesem „Theologen“ dafür! — auch von Wissenschaft zu trennen, jeden Religionsunterricht als religionsvernichtend zu verurteilen, die Religion ganz ins Subjekt zu senken, statt lauten Predigens oder gar Auswendiglernens Schweigen zu verlangen.

In fast allen Vorträgen und besonders auch in der Diskussion brach ein leidenschaftlicher Protest gegen das Gymnasium hervor. Es gebe dem Schüler genau das Umgekehrte von dem, was er nach seinem Alter und Zeitalter begehre und gebrauche. Es wirke durch seine Anforderungen an die Arbeitskraft und den sklavischen Gehorsam des Schülers niederdrückend, zur Lüge zwingend, demoralisierend, verbittere nicht nur die Jugend, sondern breche ihr die Manneskraft und den Mannesmut. Es lehre Dinge, über die man längst hinaus sei, als gut oder schön; das alte Testament, die römische Literatur; oder als wahr: Religions- und Geschichtsdogmen; oder als wichtig: scholastische Grammatik, Zahlen, Formeln. Es sei undeutsch durch und durch. Aber es wurde doch darauf hingewiesen, daß alle anderen Schulen einen großen Teil dieser Schäden teilen, daß das ganze Unterrichtssystem einer vollkommenen Reform bedarf. Und die Forderungen der Vertreter geistiger Erziehung deckten sich ganz mit denen des Dr. Liebe, des Vertreters körperlicher Erziehung: für die ersten Schuljahre freiester Unterricht im Freien, weniger Schriftliches und zu Lesendes, in jedem Sinn innigste verstehend-fördernde Teilnahme der jugendlichen Eigenbewegungen Leibes und der Seele. Neue Dogmen sind glücklicherweise nicht aufgestellt worden. Aber man hat freie Bahn für Experimente verlangt. Der Staat braucht die Reform nicht zu erfinden, aber er soll nicht widerstreben, soll sie einlassen. Darum ist keine radikale äußere Umwälzung verlangt worden. Nur Einsicht, Erfahrung, Willen sind gemehrt und gestärkt worden. Harren wir der sicheren Früchte! Einige wird uns das nächste Pfingstfest bringen.

Rudolf Pannwitz.

Die Verlesung mehrerer Stellen dieser Berichterstattung wurde im verflossenen Sommer von einer Zuhörerschaft, die aus Studierenden der verschiedenen Fakultäten von teils humanistischer teils realistischer Vorbildung zusammengesetzt war, mit schallender Heiterkeit begleitet. Unbegreiflich!

U.

Die 24. Hauptversammlung des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit

fand am 1. und 2. Juli 1905 zu Görlitz statt und brachte den Teilnehmern zwei Vorträge von hervorragender Bedeutung für eine Sache, die wir von ihrem Auftreten an als eine segensreiche begrüßt und für deren Einführung auch am humanistischen Gymnasium wir uns, soweit es in unseren Kräften lag, bemüht haben. Stadtschulrat Dr. Sickinger von Mannheim sprach in überzeugender Weise über „Wesen und Bedeutung der Knabenhandarbeitsschule im Rahmen des Volksschulwesens größerer Städte", Seminardirektor Dr. Pabst von Leipzig „über den Arbeitsunterricht in amerikanischen Schulen". — Am 3. Juli folgte hierauf noch vor einer großen Zuhörerschaft, der unter anderen auch sämtliche Bürgermeister Niederschlesiens angehörten, ein Vortrag des genannten Dr. Sickinger über „Die Volksschulorganisation nach der Leistungsfähigkeit der Schüler", wie sie von ihm in Mannheim eingerichtet und schon mehrfach in Deutschland und außerhalb Deutschlands Nachahmung gefunden hat. Wir beglückwünschen den Redner, den wir als besonders tüchtigen Lehrer der klassischen Sprachen noch sehr wohl im Gedächtnis haben, zu diesen von ihm jetzt auf einem ganz anderen Gebiete errungenen Erfolgen. — Ein Aufruf des Gesamtausschusses des Vereins, auf den wir besonders aufmerksam machen möchten, wird diesem oder dem nächsten Hefte beigelegt werden. U.

Der 7. Deutsche Kongreß für Volks- und Jugendspiele

wird vom 15. bis 18. September in Frankfurt stattfinden. Das Programm verspricht reiche Belehrung. Nachdem Vorstand, Zentral-Ausschuß und technischer Ausschuß durch ihre Sitzungen den Kongreß im engeren Kreise eingeleitet haben, beginnen am 16. September früh 9 Uhr die Vorträge und zwar, 1. „Ueber die Beziehungen zwischen Schule und Heer" vom Generalarzt a. D. Dr. Meisner-Berlin; 2. „Ueber die Erziehung zur Selbständigkeit" von Professor Dr. Koch-Braunschweig und Studiendirektor Professor Raydt-Leipzig, und 3. „Ueber die frühere und die jetzige Schwimm-Methode in Frankfurt a. M." vom Turninspektor W. Weidenbusch-Frankfurt a. M. Am nächsten Tage, Sonntag den 17. September, sprechen ferner: 1. Professor Dr. Finkler-Bonn, Direktor des hygienischen Instituts der Universität „Ueber die körperlichen Anlagen, ihre Entwickelung und Ausbildung"; 2. der Vorsitzende des Zentral-Ausschusses, Abgeordneter von Schenckendorff-Görlitz „Ueber den Plan eines allgemeinen obligatorischen Spielnachmittags". Die Nachmittage beider Vortragstage sind mit den verschiedensten Spielvorführungen, mit Rudern, Schwimmen ꝛc. besetzt.

Wir wünschen besten Verlauf und dem Leiter dieses Ausschusses wie des Vereins für Knabenhandarbeit, daß er noch viele Jahre an diesen beiden wichtigen Posten stehe und die Freude des Gelingens seiner Bestrebungen genieße. U.

Literarische Anzeigen.

Pfeifer, Lehrbuch für den Geschichtsunterricht an höheren Lehranstalten. Berlin, Ferdinand Hirt 1904. Bis jetzt 4 Bändchen, geb. 1 Mk., 1.65 Mk., 1 Mk, 2.50 Mk. Das Bändchen für Obersekunda mit einem Bilderanhang zur Kunst- und Kulturgeschichte von Dr. **P. Brandt.**

Wir rechnen es im Allgemeinen nicht zu den Pflichten unserer Zeitschrift, der Lehrbücherproduktion auf den verschiedenen Unterrichtsgebieten zu folgen, außer wo tiefergreifende methodische Neuerungen oder besondere Vorzüge der Ausführung uns entgegentreten. Bei diesem neuen Lehrbuch für den Geschichtsunterricht, das in engem Anschluß an den jetzigen preußischen Lehrplan in je einem mäßigen, sehr gut ausgestatteten Bändchen den Lernstoff für Quarta, Unter- und Obertertia, Untersekunda, Obersekunda bringt, ist dies nicht der Fall: wir begnügen uns also, zu sagen, daß sich ein gedeihlicher Unterricht an dasselbe wird knüpfen lassen, und daß die Schüler es gerne benutzen werden, da es klar disponiert, in einfacher Sprache gehalten und nicht mit Stoff überladen ist. Etwas mager finden wir die Untersekunda bedacht, die doch für ihr mäßiges Pensum die meiste Zeit zur Verfügung hat. Die ganze Zeit „vom zweiten Pariser Frieden bis zur Zeit Wilhelms I." muß sich mit 10 Seiten begnügen; auf der andern Seite wüßten wir manche Ersparnis vorzuschlagen, z. B. III. S. 68 bei der Vorführung der Ereignisse von 1870/71: „darauf brachte der Großherzog von Baden mit lauter Stimme das erste Hoch auf den Kaiser aus" — gewiß, ein Lebehoch pflegt man nicht mit leiser Stimme auszubringen. Wir heben dies hervor, um den Grundsatz zu betonen, den unsere Geschichtslehrbücher immer wieder zu verkennen geneigt sind, daß es schlechterdings nicht Sache des Lehrbuchs ist, zu erzählen, sondern dies dem Lehrer, und soweit es historische Stoffe enthält, dem Lesebuch zukommt. „Ich habe, wo es der Stoff irgend erlaubt, zu erzählen versucht", sagt die Vorrede zum Quartabuch: wir können das nicht als einen Fortschritt ansehen. Ein Novum

aber — und deshalb müssen wir der Arbeit, deren Tüchtigkeit wir alle Gerechtigkeit widerfahren lassen möchten, noch eine kurze Betrachtung widmen — ist der 4. Teil, Obersekunda, insofern, als ihm ein von sehr sachkundiger Hand verfaßtes Heft beigegeben ist, ein Bilderanhang zur Kunst- und Kulturgeschichte, zusammengestellt und erläutert von Dr. B. Brandt, Oberlehrer am Städtischen Gymnasium und Realgymnasium in Bonn, das auf 92 Seiten in überaus gefälliger Ausstattung mit nicht weniger als 100 Abbildungen und einer farbigen Tafel die griechische und römische Kunst in nichts weniger als oberflächlicher Ausführung behandelt, jedoch nur mit diesem Bändchen des Lehrbuchs zugleich ausgegeben und verkauft wird. Wie gut es doch unsere heutige Jugend hat! Wir Alten haben erst, wenn es gut ging, auf der Universität ein kunstarchäologisches Kolleg gehört und dabei auch wohl eine Anzahl Abbildungen aus dem Museo Pio-Clementino u. a. zu sehen bekommen; einige wenige Auserwählte fanden später die Mittel, sich die Sammlung von Müller und Oesterley zu dem Handbuch von K. O. Müller (Welcker) und vielleicht sogar dieses selbst anzuschaffen: heute erhält diese Jugend schon auf dem Gymnasium ein hübsches Bilderbuch mit gutem erläuterndem Texte, als Zugabe zu ihrem Geschichtslehrbuch. Wir können von dem Büchlein selbst alles Gute sagen; wir möchten aber meinen, es ist zu gut, um schon auf dieser Stufe der Obersekunda mit Nutzen dem Unterricht zu Grunde gelegt zu werden oder neben dem Geschichtsunterricht dieser Klasse herzugehen, kann dies auch um so weniger, als der Verfasser den Gegenstand erotematisch behandelt wissen, die künstlerischen Begriffe, Motive, Anschauungen von den Schülern selbst mit Hilfe von Fragen des Lehrers finden lassen will. Wir möchten in der Tat an den Verfasser die Frage richten, wie viel Zeit er nötig zu haben glaubt, um aus einer Klasse von 20 oder 30 Schülern die richtigen Antworten auf die 10 Fragen, die schon die erste Seite des Büchleins hinsichtlich der Ruinen Mykenes stellt, herauszukatechisieren? Und wie denkt er sich das Verhältnis zum übrigen Geschichtsunterricht der Klasse Obersekunda, die nach dem jetzigen preußischen Lehrplan die ganze griechische und römische Geschichte mit allerlei geographischen und womöglich auch wirtschaftlichen Anhängseln in Einem Jahr in 3 Wochenstunden bewältigen soll? Die Durcharbeitung des Heftes ist neben diesem Stoff unseres Erachtens schlechthin unmöglich, und sie ist auch nicht wünschenswert, weil das nächste zu erstrebende Ziel für den doch wesentlich propädeutischen Geschichtsunterricht des Gymnasiums notwendig die politische Geschichte ist, das Wort im weitesten Sinne genommen. Der richtige Ort für dieses schöne und wohlgearbeitete Heftchen ist, wo nicht die Universität und die Studierstube des Lehrers, für die es keineswegs zu elementar gehalten ist, so allenfalls das Bücherbrett des strebsamen Primaners, wo dieser sich zu seinem Homer, Horaz, Cicero de signis u. s. w. die erste lebensvolle Anschauung holen mag. Wir wünschen also, daß es sich möglichst bald emanzipiere und nicht blos in Verbindung mit dem Pfeifer'schen Lehrbuch für Obersekunda käuflich sei. Wir müssen ihm eine selbständige und höhere Stellung zuweisen als die eines Anhangs und einer Art Prämie für ein neueinzuführendes Geschichtslehrbuch.

Bonn. O. Jäger.

K. Schenk, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 2. Auflage, gemeinsam für alle Schularten neu bearbeitet von **Jul. Koch.** III. Teil, Lehraufgaben der Quarta (Alte Geschichte bis zum Tode des Augustus). Teubner 1904.

Dem Lehrbuch der Geschichte von K. Schenk ist in seiner zweiten Ausgabe durch Dr. Julius Koch ein neues und zwar schärferes Gepräge gegeben worden. Der III. Teil mit der Lehraufgabe der Quarta hat sich nach einjährigem Gebrauch in meinem Unterricht bereits aufs trefflichste bewährt. Mit gutem Alten ist brauchbares Neues zu einer charakteristischen Einheit zusammengeschweißt worden. Der Stil ist gefälliger, farbiger, die Diktion treffender, sinnvoller. Mit Meisterschaft sind die Grenzen gezogen worden, in die der Geschichtsstoff für die Zahl der Unterrichtsstunden einzuschließen ist. Noch nie habe ich ein Geschichtspensum bequemer zu Ende geführt wie mit Hilfe dieses Lehrbuches, ohne daß irgend ein Teil vernachlässigt oder beschränkt zu werden brauchte.

Obwohl die bisherige Teilung für Gymnasien und Realanstalten beseitigt und eine Einheit des Buches hergestellt ist, werden beide Schularten nichts wichtiges vermissen, wohl aber durch die Hervorhebung des ursächlichen Zusammenhangs der Ereignisse eine Gewähr für verständnisvolle Geschichtsauffassung durch die Schüler darin finden. So wird die wirtschaftliche Not der unteren Volksschichten in Athen zur Zeit Solons und in Rom bei Beginn des Ständekampfes aus dem Uebergang der Natural- zur Geldwirtschaft erklärt. Dem prüfenden Geist würde es sonst unverständlich bleiben, weshalb diese Ausbeutung des geldarmen Volkes durch die Besitzenden sich in gleichem Maße nicht wiederholen konnte. — Ein Kanon und vier Karten, das Reich der Perser und das Alexanders des Großen, Alt-Griechenland, Alt-Italien und das Römische Reich darstellend, sind dem Buche beigefügt.

Dem Reiz der neuen Ausgabe wird sich niemand entziehen können, der das Lehrbuch durchgearbeitet hat und wohl jeder wird die Sorge des Verfassers, daß die zweite Bearbeitung weniger an Lob als an Tadel Anteil erhalten würde, als unbegründet erachten.

Schöneberg-Berlin. Dr. C. Paape.

Mauthners Aristoteles. Offener Brief an Herrn Georg Brandes von **Rud. Burckhardt** [Prof. der Zoologie an der Universität Basel].

Diese Streitschrift eines der ersten Kenner der Geschichte der Biologie ist ursprünglich von dem Verfasser nur an Einzelne versandt, jetzt aber von der Verlagsbuchhandlung Ernst Reinhardt in München zu dem Preis von 1 Mk. zu beziehen. Die hier an der Mauthnerschen Schrift über Aristoteles geübte scharfe, aber verdiente Kritik interessiert nicht bloß durch ihre negative Seite, sondern auch als ein nicht unwesentlicher Beitrag zur richtigen Beurteilung des Naturforschers und Philosophen von Stagira. Mauthner hat darauf in Nr. 104 des Berliner Tageblatts vom 25. Februar geantwortet. Die Replik, die mit den bescheidenen Worten anhebt: „Mein gutes kleines Buch über Aristoteles ist Gegenstand eines schlechten kleinen Pamphlets geworden“, hat eine kurze Duplik Burckhardts in einer Anmerkung zu seinem in Max Brauns Zoologischen Annalen (I 356 ff.) erschienenen Aufsatz veranlaßt, in dem der Verfasser die über Geschichte der Biologie handelnde Literatur eingehend zu besprechen beginnt. U.

Einladung zur 14. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

(Zum größten Teil aus dem vorigen Heft wiederholt.)

Die diesjährige Versammlung unseres Vereins findet nach Beschluß der vorjährigen in Hamburg unmittelbar vor der dort demnächst tagenden Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner statt, d. h. Montag den 2. Oktober.

Zu einer Sitzung des Vorstandes bitten wir dessen Mitglieder sich bereits Sonntag den 1. Oktober nachmittags 5 Uhr in dem uns gütigst zu diesem Zweck eingeräumten Konferenzzimmer der Gelehrtenschule des Johanneums (an der Speersort-Straße) einzufinden. Eine gesellige Zusammenkunft wird am Abend dieses Tages von 8 Uhr ab in dem Restaurationslokal des Vereins für Kunst und Wissenschaft (in nächster Nähe der Börse und des Rathauses) stattfinden.

Die allgemeine Versammlung, für die uns die Aula der genannten Schule zur Verfügung gestellt ist, beginnt Montag früh um ½10 Uhr und wird (mit einer Pause) wohl bis drei Uhr dauern, wo ein gemeinsames Essen (das trockene Kuvert für Mk. 3,50) in dem eben erwähnten Restaurationslokal folgen wird.

Als erster Verhandlungsgegenstand ist die Frage in Aussicht genommen: „Wie hat sich das humanistische Gymnasium gegenüber den neuerlichen schulhygienischen Aufstellungen und Ansprüchen zu verhalten?“ Hierüber hat Herr Physikus Dr. Pfeiffer in Hamburg freundlichst eine Anzahl Thesen aufgestellt, die bereits den Vorstandsmitgliedern mit der Bitte zugegangen sind, sich dahin zu äußern, ob neben dem Referat des Arztes ein Korreferat von pädagogischer Seite wünschenswert erscheint, oder ob wir besser nach den Ausführungen des Herrn Pfeiffer unmittelbar in die Debatte eintreten. Fast alle Antworten sprachen sich für das letztere aus.

Die zweite Frage, deren Behandlung in Aussicht genommen ist, lautet: „Wie hat sich das humanistische Gymnasium gegenüber der Behauptung, daß der höhere Schulunterricht in Deutschland zu wenig national gestaltet sei, zu verhalten?“ Die Einleitung der Diskussion über dieses Thema hat der Unterzeichnete übernommen.

Die Hoffnung, daß unsere diesjährige Zusammenkunft so zahlreich, wie die meisten der früheren, besucht sein wird, beruht nicht zum wenigsten auf dem bedeutenden aktuellen Interesse, das die beiden Verhandlungsgegenstände besitzen.

Oskar Jäger.

Für die Besucher der Philologenversammlung und unserer Vereinszusammenkunft möge hier noch auf den vortrefflich organisierten Hamburger Wohnungsausschuß (Dr. v. Reiche, Hamburg 7, Klosterstr. 30) hingewiesen werden, dem nur mitzuteilen ist, ob man Hotelwohnung (und bis zu welchem Preis) oder Privatquartier oder ev. Freiwohnung vorzieht.

Abgeschlossen Ende August 1905.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Universität und Schule.

(In der pädagogischen Sektion der Hamburger Philologenversammlung gehaltener Vortrag.)

Die Berechtigung des Themas, für das ich mir Ihre Aufmerksamkeit erbitte, liegt bereits in dem Namen unserer Versammlung begründet. Deutsche Philologen und Schulmänner, Vertreter der reinen und der angewandten Wissenschaft aus dem weiten Gebiete der deutschen Sprache, haben sich hier zusammengefunden, um von einander zu lernen und aus der Gemeinsamkeit ihrer Interessen Kraft und Anregung für die Berufsarbeit zu schöpfen. Es ist daher kein Wunder, daß das Verhältnis, in dem die beiden großen Abteilungen unserer Gemeinschaft zu einander stehen, wiederholt auf unsern wie auf ähnlichen Versammlungen erörtert ist. Aber seit vor nunmehr 55 Jahren die Abzweigung der pädagogischen Sektion als dauernde Einrichtung anerkannt ist, hat das Verhältnis von Universität und Schule, von Hoch- und Mittelschullehrern, niemals so häufig zur Erörterung Anlaß gegeben, als in unsern Tagen. Schon auf der Straßburger Versammlung sprach Eduard Schwartz bedeutungsvolle Worte über die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung der Oberlehrer. Und wie dort zu Anfang, so hat zu Halle am Schluß Wilhelm Fries das Zusammenleben und Zusammenwirken von Gelehrten und Schulmännern nachdrücklich erörtert. Gleichzeitig behandelte auf der Breslauer Naturforscherversammlung Felix Klein und ein halbes Jahr darauf Friedrich Paulsen auf dem sogenannten Oberlehrertag in Darmstadt dasselbe Thema. Philolog und Schulmann, Mathematiker und Philosoph begegnen sich also in der Annahme, daß es angebracht sei, die Gelehrten wie die Schulmänner an die Gemeinsamkeit ihrer Interessen zu erinnern. So dürfte es zeitgemäß sein, die in dem Thema angedeutete Frage in der pädagogischen Sektion zu erörtern und ihre Beantwortung zu versuchen.

Nachdem wir uns kurz daran erinnert haben, wie nahe sich Universität und Schule dereinst standen, wollen wir die Gründe beleuchten, die ein Auseinandergehen beider Gemeinschaften herbeigeführt haben, um schließlich zu erwägen, weshalb und auf welche Weise sie wieder einander genähert werden können und müssen.

Es ist dem Wissenden vertraut, daß der philosophischen Fakultät ursprünglich eine ganz andere Aufgabe oblag, als heutzutage. Die facultas artium bildete die Grundlage, auf der sich die drei Fachfakultäten aufbauten; sie vermittelte zum großen Teil die allgemeine Bildung, die heute die besondere Aufgabe der höheren Schulen ist. Eine Erinnerung an diesen Zustand bewahrt noch die allgemeine Prüfung in der preußischen Ordnung für das Lehramt an höheren Schulen, die grundsätzlich verlangt, daß die Lehramtskandidaten nicht ausschließlich Fachstudien treiben. Zuerst entlastete der Freiherr v. Zedlitz, der einsichtige Unterrichtsminister Friedrichs des Großen, die philosophische Fakultät, indem er 1788 durch die Einführung des Abiturientenexamens der Schule die Verpflich-

tung zuwies, für die notwendige Vorbildung der Studierenden zu sorgen. Aber wichtiger noch war der kraftvolle Aufschwung zunächst der philologischen Wissenschaft, die sich durch das Abstreifen der elementaren Studien für höhere Aufgaben befähigte. Der Emanzipation der klassischen Philologie durch Friedrich August Wolf folgten in bewundernswertem Wetteifer die vergleichende Sprachwissenschaft, die Germanistik und Orientalistik, Romanistik und Anglistik. Die Geschichtschreibung trat durch Niebuhr in die Reihe der kritischen Wissenschaften ein, und nach dem kurzen, aber glänzenden Aufschwung der Philosophie folgte die Entwickelung der Mathematik und Naturwissenschaften, die die Gemeinschaft der philosophischen Fakultät fast zu sprengen drohte. Immerhin besagte die Zahl der Fächer vor einem Menschenalter noch wenig im Vergleich zu dem heutigen Zustand. Vor 30 Jahren examinierte der Historiker nicht nur aus dem ganzen Gebiete der Geschichte, sondern auch aus der Geographie. Die neueren Sprachen vertrat nur ein Gelehrter, und die Naturwissenschaften standen in der Pflege nur weniger Forscher. Heute hat das wirtschaftliche Gesetz von der Teilung der Arbeit im Getriebe der Wissenschaft starke Geltung gewonnen, und wunderbar treffend erklingt uns Schillers prophetisches Wort:

Sieh, da entbrennen in feurigem Kampf die eisernden Kräfte,
Großes wirket ihr Streit, Größeres wirket ihr Bund.

Was diese Spezialisierung in allen Wissenschaften für Erfolge gebracht hat, das weiß die Welt. Was aber auch für üble Wirkungen aus der Vereinzelung erwachsen können, das weiß niemand besser als die Vertreter der Wissenschaft selbst. So war es denn ein Gelehrter ersten Ranges, Leopold von Ranke, der mitten in die oft an μικρολογία streifende Kleinarbeit der Quellenuntersuchungen den genialen Gedanken einer Weltgeschichte hineinwarf; so schreibt heute wieder Eduard Meyer nicht eine Geschichte der Griechen oder Römer, sondern eine Geschichte des Altertums, L. v. Sybel eine Weltgeschichte der Kunst. Und ganz besonders hält die nicht mit Unrecht sich klassisch nennende Philologie daran fest, daß es eines Mannes Aufgabe ist, Griechisch und Latein zu lehren, nicht das eine oder das andre. Die Wissenschaft hat eben etwas vom Speer Achills, der die Wunden heilt, die er schlägt.

Unter dem Schutze dieser froh und machtvoll aufblühenden philosophischen Fakultät wuchs unsere höhere Schule heran. Wilhelm v. Humboldt wie Johannes Schulze pflanzten wissenschaftlichen Sinn den Lehrern ein, und auch Ludwig Wiese hat an der Wissenschaftlichkeit des höheren Lehrstandes streng festgehalten. Die Verbindung von Universität und Schule war vielfach recht innig. Otto Ribbeck erzählt in seiner Biographie Friedrich Ritschls, wie dieser in seinen Seminarberichten es nicht vergaß, die Regierung auf bedeutende Köpfe für leitende Stellen aufmerksam zu machen. Die Universitätslehrer kontrollierten regelmäßig die Wissenschaftlichkeit der Abiturientenarbeiten; in andern deutschen Staaten hielten sie sogar häufig die Reifeprüfungen ab. Sie ergänzten sich vielfach aus dem Lehrerstande, bis allmählich ein eigener Dozentenstand erwuchs. Am schärfsten hat wohl Ritschl das Verhältnis durch die Behauptung ausgedrückt, daß, wer etwas Tüchtiges in der Wissenschaft ge-

lernt habe, auch zum Lehren an einer Schule geeignet sei. Es ist die Zeit, in der wir Älteren die Schulbänke drückten. Ich weiß nicht, wie meine Altersgenossen in der Versammlung über ihre Schulzeit denken, und lese gelegentlich Urteile, die mich ein wenig an die Weisheit Wagners erinnern, wie herrlich weit wir es gebracht haben. Ich stimme diesen vituperatores temporis acti nicht bei und gedenke meiner Lehrer, zumal in Prima, mit dankbarer und aufrichtiger Verehrung, freue mich auch, daß ich dasselbe Urteil in vielen Selbstbiographieen wiederfinde und neuerdings in einer schönen, pietätvollen Äußerung Ulrich von Wilamowitz-Möllendorffs über seine alten Portenser Lehrer. Jedenfalls bin ich weit von dem Gefühl der Überlegenheit entfernt, das sich in den Äußerungen vieler Jüngeren findet, und erkenne den hochgespannten Idealismus, die strenge Wissenschaftlichkeit und die sittliche Reinheit unserer Vorgänger auf dem Katheder rückhaltlos an. Gewiß hatten sie ihre Schwächen, und manchen wackern Traumulus deckt der grüne Rasen. Aber es ist doch ein Zeichen flacher und liebloser Gesinnung, das Urteil über einen ehrlich strebenden Mann nach Äußerlichkeiten formulieren zu wollen. Die Geschlechter, die vor dem großen Kriege die Universität bezogen, waren gut vorbereitet, wenn man von Ausnahmen absieht, die zu allen Zeiten vorkommen, und haben in den Wissenschaften ihre Sache nicht schlecht gemacht. Wenn deutsche Wissenschaft und deutsche, insbesondere preußische, Schulen einst im Ausland hochgeschätzt wurden, so haben doch die Lehrer, die vor 1870 an ihnen wirkten, ihr vollgerüttelt Maß des Anteils an dieser Anerkennung.

Nach dem großen Kriege, der alles aufwühlte, bahnte sich ein Umschwung in dem Verhältnis von Universität und Schule an, der sich im Anfang der achtziger Jahre deutlich ausprägte. Ich erkenne vier Gründe, aus denen ein Auseinandergehen von Universität und Schule zu erklären ist: es sind die pädagogische Reformbewegung, der Kampf um die Standesinteressen, der Schulstreit und die Mehrbelastung. Es traten mehrfach Bestrebungen auf, die ich zunächst ohne Schwanken als gesunde Reaktion gegen frühere Übertreibungen anerkenne.

Es war im Grunde doch unhaltbar, wenn Friedrich Ritschl die wissenschaftliche Ausbildung für die einzige Vorbedingung einer befriedigenden Lehrtätigkeit erklärte. Das Dichterwort:

Es trägt Verstand und rechter Sinn
Mit wenig Kunst sich selber vor,

gilt wohl für den Meister, aber nicht für die Mehrzahl. Und so kamen denn, was wir nicht beschönigen wollen, didaktische Wunderlichkeiten vor, die nur aus einer vollständigen Unbekanntschaft mit den einfachsten Grundsätzen der Pädagogik zu erklären sind. Insbesondere trauert mit mir gewiß so mancher, daß nur durch das Ungeschick des Lehrers ihm das Verständnis für die mathematische Wissenschaft auf immer verschlossen geblieben ist. Es war daher mit Dank zu begrüßen, als Herman Schiller auf der einen, Otto Frick auf der andern Seite den Weckruf erschallen ließen, daß ohne Kenntnis der pädagogisch-didaktischen Lehren ein unterrichtlicher Erfolg nur bei Ausnahmen zu erwarten

sei. Wie alle Reformer, gingen auch sie zu weit. Aber war auch die Galvanisierung der Herbartischen Philosophie im Prinzip verfehlt, weil ihr psychologischer Mechanismus nicht haltbar ist, so ist doch der Hinweis auf diesen Philosophen, der ein echter Lehrer war, fruchtbar gewesen. Wir haben, was ja nicht so selten vorkommt, durch Irrtum gelernt. Wenn das Bild auch ebenso geschmacklos wie unrichtig ist, daß die Philologie die Pädagogik erdrosselt habe, so ist es doch richtig, daß die Philologie nötig hatte, sich von der Pädagogik über das unterweisen zu lassen,

Quid valeant umeri, quid ferre recusent.

Der fröhliche Kampf um Herbart zeigte einmal wieder den Streit als den Vater aller Dinge. Und wenn auch mehr Lehrproben gedruckt sind, als geradezu unbedingt nötig gewesen wäre, da wohl jedem Lehrer ab und zu eine bessere Stunde gelingt, so ist doch die pädagogische Reformbewegung heilsam gewesen, vor allem durch ihre bedeutendste Wirkung, das Seminarjahr, das sich als ein wirklicher Fortschritt im Vergleich zu dem fiktiven Probejahr unsrer eigenen Jugendjahre bewährt hat. Es ist doch richtiger, daß unser junger Nachwuchs methodisch ins Lehramt eingeführt wird, als daß er, wie es uns ergangen ist, erst durch tastende Versuche ins richtige Geleis kommt. Freilich ist eben dieser Fortschritt mit einem unzweifelhaften Rückgang der wissenschaftlichen Tätigkeit erkauft worden. Man lasse sich dabei nicht durch die Zahlen des Leipziger Meßkataloges täuschen. Die schriftstellerische Arbeit der Lehrer ist weniger der Wissenschaft als vor Jahren zugewandt und bewegt sich mit Vorliebe auf didaktischem Gebiet, und dies mit einer Vielseitigkeit, daß es gelegentlich fraglich erscheint, ob die Zahl der Lesebücher, Grammatiken, Übungsbücher, Ausgaben, Präparationshülfen nicht das Maß überschreitet. Ein Familienvater, der als Beamter aus einer Provinz Preußens in die andere versetzt wird, hat die Betriebsamkeit der unternehmungslustigen Autoren und Verleger oft mit schwerem Gelde zu bezahlen. Der Reichtum an Lehrbehelfen, wie man in Österreich sagt, beginnt lästig zu werden.

Gleichzeitig setzte eine zweite Bewegung ein, die die Beziehungen der Schule zur Universität lockerte, der Kampf um die Emanzipation des Lehrerstandes. Es handelte sich hier nicht um die Unternehmung einiger unzufriedener Geister, sondern um den historischen Prozeß, der in der Geschichte des 19. Jahrhunderts eine so große Rolle spielt, um das Streben der zurückgedrängten Berufsstände nach Gleichberechtigung, nach einem Platz an der Sonne. Den Anfang hatte kein Geringerer als der Unterrichtsminister v. Zedlitz gemacht — ich meine den Freiherrn, nicht den Grafen —, als er durch die Schöpfung der Oberschulkommission die höheren Schulen von der Leitung der geistlichen Behörden befreite. Aber schwerer war die Lösung von der juristischen Bevormundung, die unzweifelhaft längere Zeit ihr Recht hatte, die aber allmählich mit der Erstarkung des Standes als ein fremdes Element empfunden wurde. Wie in anderen Zweigen der Verwaltung, so verlangten Leiter und Lehrer der höheren Schulen eine rein fachmännische Schulaufsicht wie auch eine äußere Gleichstellung mit den Beamten, die bis dahin ausschließlich als Träger des imperium angesehen waren. Es war doch seltsam, daß diejenigen, die erst den Juristen durch ihr amtliches Vo-

tum den Zugang zu ihrer Laufbahn eröffneten und auf ihre Entwicklung eine so starke Wirkung auszuüben berufen waren, hinter ihren Schülern in allen äußeren Dingen zurückstehen sollten, ein Widerspruch, den der preußische Unterrichtsminister v. Mühler, gewiß kein unbesonnener Revolutionär, schon in den Motiven zum Normaletat von 1872 angedeutet hatte. An diese Kundgebung der Regierung knüpfte die Standesbewegung an und hat, dank dem Entgegenkommen der Unterrichtsverwaltung, manche und schöne Erfolge erzielt. Das Ziel ist noch nicht erreicht, weil besitzende Stände ungern die Macht aus den Händen lassen. Aber überall ist das Prinzip der fachmännischen Schulaufsicht anerkannt, und was sonst an äußerer Anerkennung noch fehlt, wird die Vernunft der Dinge mit der Zeit zur Vollendung bringen.

Freilich steht auch hier ein Defizit dem Ertrage der aufgewendeten Mühen gegenüber. Ich will die Standesbewegung nicht schelten; müßte ich doch meine eigene Vergangenheit damit rückgängig machen. Aber ich kann nicht leugnen und trage kein Bedenken, dies hier festzustellen, daß die Bewegung gelegentlich das Maß überschritten hat. Der Kampf um die Gleichberechtigung ist nicht selten bis zum Kleinlichen herabgestiegen und hat dann zuweilen die Anwendung von Argumenten veranlaßt, die der Sache in den Augen Unparteiischer nur schaden konnten. Insbesondere ist der Versuch, das Lehrgeschäft als der Gesundheit und Lebenskraft schädlich hinzustellen, nicht als glücklich zu bezeichnen. Wäre der Beweis erbracht, so würden sich doch, hoffe ich, immer und immer wieder Jünglinge finden, die trotz wirklicher oder eingebildeter Gefahren den Lehrerberuf wählten. Wie sollten sich dann erst solche finden, die den offenbar gefährlicheren Beruf eines Arztes, Soldaten oder Seemanns ergriffen? Der Appell an die lebenversichernde Vorsicht bedeutet einen Zweifel an der Begeisterungsfähigkeit und dem Opfermut deutscher Jugend. Über andere Auswüchse der Bewegung will ich schonend hinweggehen. Nur darauf will ich hinweisen, daß gerade aus den Kreisen der eifrigen Verteidiger der Standesrechte der Ruf ertönt, daß die Schulmänner den Charakter des Gelehrten abstreifen und sich auf ihre Erzieherpflichten beschränken sollten. Zum Ersatz weist man auf neue Ziele, auf Beteiligung am politischen und kommunalen Leben, auf Vereinstätigkeit, ja auf die Beförderung der Weltpolitik hin. Ich fürchte, daß diese Ziele entweder nicht neu oder nicht gut sind. Auch wir Älteren haben uns niemals der Pflicht entzogen, im öffentlichen Leben unsern Mann zu stehen. Ob freilich die Beteiligung an der aufreibenden und verflachenden Tätigkeit des Journalisten und Agitators uns für unsern Lehrerberuf besonders tauglich machen wird, bezweifle ich. Auch wir bemühen uns, durch Unterricht erziehlich zu wirken, vergessen aber nie, daß Erziehung künftig wie bisher an erster Stelle Aufgabe der Familie, nicht der Schule ist. Und Weltpolitik werden wir am besten dadurch betreiben, daß wir durch Vorbild und Lehre den uns anvertrauten Schülern ein Kapital an sittlicher und geistiger Kraft zu vermitteln suchen, das sie dereinst befähigen mag, dem Vaterlande zu dienen, meinetwegen auch in den fernsten Weltteilen. Vor allem aber wollen sich die Verteidiger der Standesinteressen daran erinnern, daß das unentbehrliche Korrelat zu Standesrechten die Standespflichten sind,

und daß es auch ihre Aufgabe ist, den Geist der Unzufriedenheit zu bekämpfen, der, wie in unserm ganzen Vaterlande, so auch im Lehrerstande leider epidemisch zu werden beginnt. Ein sicherer Schutz dagegen ist die Versenkung in die Studien, die uns allein Berechtigung geben, den Namen eines Lehrers zu führen. Nicht Abkehr von der Wissenschaft, sondern Hinwendung zur Wissenschaft erfordert das richtig verstandene Standesinteresse. Es müßten sich ja sonst die Oberlehrer vor den seminaristischen Lehrern schämen, die in demselben Augenblick an die Pforten der Universität klopfen, wo manche Schulmänner ein Glück darin erblicken, daß wir nicht in der Wissenschaft aufgehen.

Der dritte Grund für die Abkehr der Schule von der Universität ist in dem Schulstreit zu suchen, der so viel Arbeit und Zeit verschlungen und so viel Haß und Unfrieden gesät hat. Ich möchte mir mit dem frommen Aeneas zurufen:

Infandum, regina, iubes renovare dolorem,

und will meinen Ausgang erst von dem Jahre 1900 nehmen, in dem staatsmännische Weisheit in der bekannten Kabinettsordre des Königs von Preußen über die Gleichstellung der drei höheren Schulen einen wahrhaften Königsfrieden zu begründen bezweckte. Mit Recht wies Adolf Harnack in seiner bedeutsamen Rede bei der Begründung der Berliner Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums darauf hin, daß nirgends die alte Boccaccio-Parabel von den drei Ringen bessere Anwendung finden kann, als auf die schulpolitische Lage unsrer Zeit. Gewiß wird jeder von uns den Ring, den er von seinen Vorfahren überkommen hat, für den richtigen halten; aber er wird sich bestreben müssen, die Kraft des Ringes zu erweisen, nicht indem er die anderen schmäht und verkleinert, sondern indem er sich bestrebt, durch seinen Ring sich vor Gott und Menschen angenehm zu machen. Meine schulpolitischen Freunde haben die beste Absicht, den gebotenen Frieden ehrlich zu halten; ich selbst wünsche aufrichtig, daß die Ausführung des Erlasses von allen Einschränkungen absehen möchte. Aber dafür wird um so ernster der Wunsch gestattet sein, daß nunmehr die Kanonade auch auf der andern Seite aufhören möge. Wer jetzt den Frieden mutwillig bricht, der zeigt, daß ihm nur um das Streiten selbst zu tun gewesen ist oder um eine persönliche Liebhaberei, und solche Schulreformer auf eigene Faust möge man ruhig ihr Steckenpferd tummeln lassen; sie gleichen dem Sonderling bei Horaz, der zu sich selbst spricht: Populus me sibilat, at mihi plaudo ipse domi. Unser Schulwesen bedarf nach den ungeheuren Erschütterungen der letzten Jahre des ruhigen Besinnens und Arbeitens, und so wird auch viel Zeit frei, die sonst mit dem Lesen und Schreiben jener zahllosen Bücher und Broschüren ausgefüllt wird, die den niemals auffindbaren Weg nach einem pädagogischen Wolkenkuckucksheim suchen.

Der vierte Grund ist vielleicht der, der am einfachsten zu beseitigen ist; er verlangt nur das, was freilich zur Zeit im deutschen Reich bei Staaten und Städten oft schmerzlich vermißt wird, das liebe Geld. Es war ein unglücklicher Tag, als die Erhöhung der Lehrergehälter in Preußen mit einer Vermehrung der Pflichtstundenzahl verbunden wurde. Niemand bedauert das wohl mehr als die preußische Unterrichtsverwaltung, die sich seit Jahren eifrig bestrebt, eine

Maßregel aus der Welt zu schaffen, die ihr der übermächtige Wille eines klugen, aber einseitigen Finanzministers aufgedrängt hat. Es ist interessant, daß die Regierung dabei vielfach auf Schwierigkeiten bei Stadtverwaltungen stößt. Ein vergleichender Blick in die Jahresberichte von Schulen derselben Stadt zeigt den Unterschied zwischen der Stundenzahl der Lehrer an königlichen und an städtischen Anstalten. Aber es handelt sich hier nicht nur um eine finanzielle Maßregel, die schließlich als eine Sparsamkeit am unrechten Ort erscheint, sondern um einen prinzipiellen Unterschied von weitgreifender Wirkung. Darüber hat nach seiner Art fein und vorausschauend neuerdings Paul Cauer geschrieben, indem er davor warnte, die äußere Unabhängigkeit auf Kosten der inneren Freiheit anzustreben. Er sieht in der einseitigen Betonung der Beamteneigenschaft eine Gefährdung des höheren Lehrstandes, der, dadurch von seiner wissenschaftlichen Grundlage abgedrängt, an Frische geistigen Lebens und an Tiefe der selbständigen Arbeit einbüßen werde. Kann ich mir auch nicht alle Gedanken Cauers aneignen, der mir das wirtschaftliche Element wie die Vorzüge der fachmännischen Schulaufsicht zu unterschätzen scheint, so stimme ich ihm rückhaltlos in dem Verlangen nach der Behauptung des gelehrten Charakters bei. Ein früherer preußischer Unterrichtsminister hat einmal im Herrenhause unter dem lauten Beifall der Oberbürgermeister gesagt, daß vier Stunden Unterricht für einen Oberlehrer täglich gewiß nicht zuviel seien. Der hohe Beamte sah in dem Lehrer nur einen Unterrichtsbeamten und schätzte seine Tätigkeit nach dem Maß der landesüblichen Büreaustunden. Er stand genau auf dem Punkt, wo die Vertreter der Standesinteressen stehen, wenn sie die Abstreifung des gelehrten Charakters verlangen. Ein Oberlehrer, der an der Arbeit der Wissenschaft nicht lernend oder schaffend Anteil nimmt, kann allerdings vier Unterrichtsstunden erteilen. Wer aber die Lehrtätigkeit höher einschätzt, muß die Herabsetzung der Höchststundenzahl von der Behörde, zugleich aber auch die wissenschaftliche Fortbildung von den Oberlehrern verlangen. Zur Zeit freilich muß festgestellt werden, daß die übermäßige Belastung mit Stunden und Korrekturen bei oft starken Klassen, besonders im Fall der leider so zahlreichen Vertretungen, die Zeit für wissenschaftliche Vertiefung stark einschränkt. Insbesondere müßte in Zukunft durch die Bereitstellung von Hülfslehrern Fürsorge getroffen werden, daß nicht die Kollegien zwei bis drei Lehrer zu gleicher Zeit aus eigener Kraft vertreten müssen.

Dies sind, soviel ich sehe, die Gründe, die eine Entfremdung von Universität und Schule herbeigeführt haben. Was sollen wir von der Zukunft erwarten, was sollen wir zu hoffen wagen? In Übereinstimmung mit Cauer stelle ich fest: „Die gute Sitte, daß der Lehrer zugleich Gelehrter ist, hat in neuerer Zeit bedenklich nachgelassen.“ Die Doktorpromotionen der Oberlehrer werden seltener; die Jahresberichte entbehren, und zwar mehr im Westen als im Osten, nur zu oft des Schmucks einer gelehrten Beilage. Die schriftstellerische Tätigkeit ist vor allem der Pädagogik zugewendet, zum Teil auch der Tagespresse oder der Überzahl unserer Vereine. Die Jüngeren erklären sich mit diesem Zustande nicht nur einverstanden, sondern verlangen sogar die dauernde Abkehr von gelehrtem Wesen. So die Tatsachen, die verschönernde Darstellungen offiziöser Publizistik

nicht aus der Welt schaffen können. Wir fragen: Wird diese Entwicklung sich fortsetzen und gar bald, wie schon einmal am Ende des 17. Jahrhunderts, der Weltmann den Gelehrten ablösen? oder zeigen sich Spuren und Anfänge eines Umschwungs?

Nach meinen Beobachtungen zeigen sich hoffnungsvolle Anfänge allerwegen. Haben die Universitäten durch übermäßiges Spezialistentum die Lehrer vielfach abgestoßen, so haben sie zuerst die Hand zu neuem Bunde ausgestreckt. Der Anfang wurde auf unserer Tagung 1890 gemacht, als für die archäologische Ausbildung der Oberlehrer Ferienkurse und Ferienreisen, die berühmten Giri unter Leitung der archäologischen Institute, angeregt und begründet wurden. Diesem ersten Versuche folgte eine ganze Reihe von Kursen, nicht allein auf dem Gebiete der Archäologie in Bonn, Würzburg, München, sondern auch in der Mathematik und den biologischen Wissenschaften zu Göttingen und Berlin, in den neueren Sprachen zu Frankfurt und Greifswald, in der klassischen Philologie zu Bonn. Von allen diesen Veranstaltungen verdient wohl keine größere Anerkennung, als die zuletzt genannte, weil sie aus der freien Initiative der Professoren und Schulmänner ohne Veranlassung oder Unterstützung durch die Behörden hervorgegangen ist. Gleichzeitig macht sich seit geraumer Zeit das Bestreben der Gelehrten bemerkbar, die Schätze ihres Geistes auszumünzen und weite Kreise, in erster Linie die Schulmänner, an den Ergebnissen der Forschungen teilnehmen zu lassen. Die Vorlesungen des freien Hochstifts in Frankfurt a. M., die Akademie in Posen, vor allem die in größtem Maßstabe eingerichteten Kurse dieser unsrer gastlichen Stadt haben unzweifelhaft reiche Ströme geistigen Lebens auch für die Lehrer der höheren Schulen eröffnet. Die Männer der Wissenschaft haben ihre Schuldigkeit getan, wenngleich noch viel mehr, zumal von den nicht genannten Universitäten, getan werden könnte. Was werden die Schulmänner tun? werden sie gern und dankbar in die dargereichte Hand einschlagen?

Freilich hat es auch nicht an Widerspruch aus akademischen Kreisen gefehlt. Auf unserer Dresdener Versammlung wurde das Votum des Archäologen Karl Robert verlesen, der sich gegen Ferienkurse erklärte, weil sie nur halbe Arbeit tun könnten. Die Universität sei nicht dazu da, Oberlehrer zu bilden. Es ist doch seltsam, daß die anderen drei Fakultäten bewußt darauf ausgehen, Pfarrer, Richter und Ärzte zu erziehen. Sollte wirklich die philosophische Fakultät nur die Aufgabe der Heranbildung von Privatdozenten zu erfüllen haben? Freilich kann es sich auf der Universität niemals um die eigentliche Fachbildung der Lehrer handeln, weil für diesen Zweck die wichtigste Voraussetzung, die Übungsschule, fehlt. Aber im übrigen haben die Lehrer der Universitäten durchaus die Verpflichtung, bei Auswahl der Vorlesungen wie der Übungen darauf Bedacht zu nehmen, daß sie es mit künftigen Lehrern zu tun haben. Das bedeutet keineswegs eine Degradation der Wissenschaft. Kritik und Hermeneutik nach strengster Methode bleiben nicht minder als die Gebiete der höheren Mathematik eine unentbehrliche Voraussetzung des philologischen wie des mathematischen Studiums, und nichts liegt mir ferner, als einer banausischen Abrichtung das Wort reden zu wollen. Aber zu der reinen Wissenschaft kann ohne Schaden

vielfach die angewandte Wissenschaft treten, wie es Klein so treffend bezeichnet hat. Ein Bruchteil der Vorlesungen wie Übungen könnte wohl die künftige Lehrtätigkeit der Studierenden berücksichtigen und z. B. in der Philologie durch eine umfassendere und mehr abschließende Erklärung der Schriftsteller den künftigen Lehrern Norm und Vorbild geben, während jetzt noch vielfach in den exegetischen Vorlesungen die Textkritik einseitig vorwiegt. Aber vor allem hat die Universität die Lehrer, die sie bereits verlassen haben, während der so reichlich bemessenen Schulferien durch Darbietung von Gelegenheiten zur wissenschaftlichen Fortbildung anzuregen. Die Universitätslehrer, die dank dem beneficium der freieren Bewegung zu solcher Aufgabe wohl die Zeit haben, sind nicht bloß für den wissenschaftlichen Geist ihrer Umgebung verantwortlich, sondern haben auch das nobile officium, an die, deren Berufsarbeit stärkere Ansprüche an Kraft und Zeit stellt, reichlich mitzuteilen. Freilich nicht in der Voraussetzung, als ob die Hochschule, wie der Name anzudeuten scheint, nur eine höhere Stufe gegenüber der Mittelschule sei. Es liegt in dem Verhältnis beider Lehranstalten überhaupt kein quantitativer, sondern ein qualitativer Unterschied vor, insofern die höhere Schule eine andersgeartete, stärkere und vielseitigere Beeinflussung ihrer Zöglinge anzustreben hat, als die auf das Prinzip der Freiheit gestellte Hochschule. Also nicht wie Ober- und Unterhaus, wie oberes und unteres Stockwerk wollen wir das Verhältnis von Universität und Schule erfaßt sehen, sondern wie das auf Gleichheit der Bedingungen gestellte Bündnis derer, die sich dem θεωρητικὸς βίος verpflichtet haben, und derer, die sich dem πρακτικὸς βίος widmen. Denn die Beziehungen sind wechselseitig. Liefert uns die Universität unsern Nachwuchs, so liefern wir der Universität ihre Schüler, und es ist gewiß für den Gelehrten heilsam und lehrreich, wenn er auch nach seiner Schulzeit von dem Getriebe des Schulwesens Kenntnis nimmt und aus ihm sich zu lernen bemüht. Es ist bezeichnend für die Verbreitung solcher Anschauungen, daß gerade jetzt namhafte Gelehrte wieder Schulbücher schreiben und daß von den angehenden Privatdozenten vielfach verlangt wird, sie sollten nicht versäumen, sich im praktischen Schuldienst zu versuchen. Aus gegenseitiger Berührung werden Universität und Schule nur Vorteil ziehen.

Auf diesem Standpunkt steht die derzeitige preußische Unterrichtsverwaltung, in der die Leitung der Universitäten wie der höheren Schulen zum Heile beider in einer starken Hand ruht. Dem aufmerksamen Beobachter wird es nicht entgangen sein, wie eifrig man an leitender Stelle die wissenschaftliche Fortbildung der Oberlehrer zu fördern sucht. Es war ein glücklicher Gedanke, daß der Posten, der bei der letzten Erhöhung des Schulgeldes erübrigt wurde, gerade für die wissenschaftliche Tätigkeit des höheren Lehrerstandes bereitgestellt ist. Zu Ferienkursen, Studienreisen, Entlastungen, Beurlaubungen für Forschungszwecke werden bereitwillig die Mittel angewiesen, und man darf hoffen, daß dieses so hoffnungsvoll begründete System weiteren Ausbau erfahren wird. Darüber wollen wir uns nicht täuschen. Man kann die Arbeit und Berufsfreude des Lehrers sehr hoch anschlagen — und ich tue es aufrichtig und freudig —; dennoch wird man sich der Erkenntnis nicht verschließen können, daß „des Dienstes immer

gleichgestellte Uhr", die Notwendigkeit der Wiederholungen, der Kampf mit den Schwächen der Jugend immerhin ein Stadium der Ermüdung herbeizuführen geeignet sind. Und doch soll der Lehrer frisch bleiben und nach dem Maß der ihm verliehenen Kraft anregen und bestimmend einwirken. Für solche Gefahren gibt es nur ein Heilmittel, das ist der Dienst an der Wissenschaft. Wer diesen verabsäumt, gleicht einem Kaufmann, der stets verkauft und nie einkauft, gleicht einem Verschwender, der stets vergeudet, nie spart. Der Lehrer der Universität wie der der höheren Schule ist ein Werdender, nie ein Fertiger. Nur in dem unaufhörlichen Streben, den eigenen Gesichtskreis zu erweitern und zu höherer Erkenntnis vorzudringen, werden beide die Kraft und die Frische bewahren, auf andere zu wirken. Die Universität hat es stets als oberstes Gesetz ihrer Angehörigen anerkannt, daß sie vor allem Forscher bleiben müssen, die höheren Schulen werden gut tun, um ihrer selbst willen niemals den gelehrten Charakter ihrer Lehrer preiszugeben. Sie brauchen darum nicht auf die Errungenschaften der letzten Jahrzehnte zu verzichten, auf die pädagogische Ausbildung und die Betonung der Standesinteressen.

Daß Universität und Schule noch einander sich verwandt fühlen, beweist der zahlreiche Besuch dieser unsrer Hamburger Versammlung. Möchte es so bleiben, möchte diese Vereinigung zum Besten unserer Jugend wie unserer geistigen Kultur dauernd erhalten bleiben. Alles, was ich in diesem Sinne auf dem Herzen habe und in Rücksicht auf die Zeit mehr streifen als erörtern konnte, fasse ich in eines jener tiefsinnigen Worte zusammen, die man einst mit feinem Gefühl keinem Geringeren als Jesus Christus zuschrieb: *Γίνεσθε ἀγαθοὶ τραπεζῖται*, werdet gute Wechsler! [1])

Friedrich Aly.

Die 14. Generalversammlung des Gymnasialvereins zu Hamburg am 2. Oktober 1905.

Die Versammlung, welcher gegen 100 Personen, darunter auch einige Damen und andere Nichtmitglieder, beiwohnten, fand in der uns freundlichst zur Verfügung gestellten Aula der Gelehrtenschule des Johanneums statt und wurde um ½10 Uhr von dem Vorsitzenden, Geh. Reg.-Rat Oskar Jäger, mit einer Ansprache eröffnet, die auf die zwei Richtungen hinwies, welche auch gegenwärtig eine Verteidigung der humanistischen Gymnasien notwendig erscheinen lassen: diejenige, welche sich von der allgemeinen Durchführung der Unterrichtsgestaltung, wie sie im Reformgymnasium vorliege, eine Verbesserung der Organisation des höheren Unterrichtswesens verspreche, und die eines gewissen Reformradikalismus, der jede Gestalt des humanistischen Unterrichts zu beseitigen strebe, während die erstere den humanistischen Schulstudien keineswegs abhold sei, wie denn hervorragendste Vertreter des Reformgymnasiums Mitglieder des Gymnasialvereins seien.

1) Aus der Diskussion über diesen mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Vortrag werden wir einiges im ersten Heft des nächsten Jahres bringen, wo auch anderes aus den teils wirklich belehrenden, teils merkwürdigen Verhandlungen der pädagogischen Sektion der Hamburger Philologenversammlung mitgeteilt werden soll. Red.

Der Schatzmeister des Vereins, Oberlehrer **Brey** aus Magdeburg, berichtete sodann über die gegenwärtige Mitgliederzahl des Vereins und die erfreulichen Kassenverhältnisse. Der Vermögensbestand belief sich am 1. Oktober auf 8075 Mk., von denen 5000 in mündelsicheren Papieren angelegt werden sollen. Die Jahresbeiträge schaffen, so lange ihre Summe nicht unter die gegenwärtige Höhe hinabgeht, die Möglichkeit, unsere Zeitschrift weiterhin sechsmal, nicht, wie früher, nur viermal im Jahr erscheinen zu lassen. Die von Prof. Dr. **Philippson** und Oberlehrer **Jensch** in Magdeburg vorgenommene Prüfung der Kassenbücher und Kassenbelege für das Geschäftsjahr 1904 ergab volle Richtigkeit der Abschlüsse. Der zugleich von den Revisoren dem neuen Schatzmeister für die mühevolle Rechnungsführung ausgesprochenen Anerkennung stimmten die in Hamburg Versammelten lebhaft zu. Mitglieder hatte der Verein am 1. Oktober 2189. Die erhebliche Zahl derer, die wir seit dem Mai 1904 durch Ableben verloren haben[1]), ist beinahe, aber noch nicht vollständig durch neueingetretene ersetzt. Unsere Hoffnung, daß im neuen Jahr wieder, wie sonst öfter, der Abgang durch den Zugang übertroffen werden wird, gründet sich besonders auf die Erwartung, daß die bestehenden Lokalvereine und solche, deren Gründung etwa noch erfolgt, dem Vereine noch mehr Nichtschulmänner zuführen werden. Günstig hat letztes Jahr in dieser Richtung auch die Berliner Vereinigung von Freunden des humanistischen Gymnasiums gewirkt. Der anwesende Mitbegründer der Vereinigung, Direktor **Lück** von Steglitz, nahm dementsprechend auch Veranlassung, zu erklären, wie diese Gründung, weit entfernt in irgend einem Gegensatz zum Gymnasialverein zu stehen, vielmehr ganz die gleichen Ziele verfolge.

Hierauf ergriff Physikus Dr. **Pfeiffer** von Hamburg das Wort zu dem von ihm angekündigten Vortrag über die Frage:

„Wie hat sich das humanistische Gymnasium gegenüber den neuerlichen schulhygienischen Aufstellungen und Ansprüchen zu verhalten?"

In den Händen der Versammelten befanden sich folgende gedruckte **Leitsätze**, die der Genannte aufgestellt hatte:

---

1) Es sind folgende 39: Prof. Dr. **Ausfeld** am Gymnasium zu Heidelberg. Schulrat a. D. Dr. **Bulle** in Bremen. Professor **Cavan** am Pädagogium in Züllichau. Pfarrer **Collischonn** in Frankfurt a. M. Justizrat **Feigel** in Ansbach. Professor Dr. **Fleischer** an der Fürsten- und Landesschule in Grimma. Oberschulrat Dr. **Franke** in Freiberg i. S. Geh. Reg.-Rat Direktor **Grosse** am Kgl. Wilhelms-Gymnasium in Königsberg. Sanitätsrat Dr. med. **von Guérard** in Elberfeld. Exzellenz Reichsgerichtspräsident Dr. **Gutbrod** in Leipzig. Professor **Gutermann** am Gymnasium in Heilbronn. Prof. Dr. **Haas** am Luitpold-Gymnasium in München. Buchhändler **Härdle** in Lörrach. Prof. Dr. **Hartmann**, Oberlehrer a. D. in Landsberg a. W. Prof. Dr. **Heinzelmann** am Gymnasium in Erfurt. Prof. Dr. **Höffler** am Christianeum in Altona. Professor **Herold** am Gymnasium in M.-Gladbach. Pastor **Hessel** in Wermelskirchen. Landtagsabgeordneter **von Knapp** in Barmen. Oberlehrer Dr. **Kükelhans** am Städtischen Gymnasium in Düsseldorf. Prof. Dr. **Müllemeister** am Gymnasium in Emmerich. Geh. Reg.-Rat Gymn.-Dir. a. D. Prof. Dr. **Nitzsch** in Bielefeld. Prof. Lic. **Oertel** am Gymnasium in Hersfeld. Hofrat Dr. **Oppenheimer**, Prof. der Medizin und prakt. Arzt in Heidelberg. Prof. Dr. **Pohlmey** am Gymnasium in Gütersloh. Oberlehrer Dr. **Pomtow** am Prinz Heinrichs-Gymnasium in Berlin-Schöneberg. Gymnasiallehrer Dr. **Riedy** am Wilhelms-Gymnasium in München. Prof. der Geschichte Dr. **Schirrmacher**, Oberbibliothekar, in Rostock. Gymn.-Prof. a. D. **Schubert** in Weimar. [Landschaftsrat **von Thadden** zu Triglaff in Pommern, dieser schon 1903 gestorben.] Geh. Hofrat Prof. Dr. **Wachsmuth** in Leipzig. Prof. Dr. **Waentig** am Gymnasium in Chemnitz. Prof. Dr. **Wagner** am Friedrich Wilhelms-Gymnasium in Berlin. Geh. Reg.-Rat Direktor Dr. **Weicker** am Marienstifts-Gymnasium in Stettin. Prof. Dr. **Wörner** am Gymnasium in Cannstatt. Prof. Dr. **Wulff** am Goethe-Gymnasium in Frankfurt a. M. Gymn.-Direktor a. D. Dr. **Zahn** in Düsseldorf. Prof. a. D. D. K. **Zangogiannis** in Athen. Landrichter Dr. **Zinkeisen** in Hamburg.

I. Es ist anzustreben, daß geplante Neuanlagen sowie Umbauten von Schulhäusern gemeinsam von Schulmännern, Baumeistern und ärztlichen Sachverständigen beraten werden. Diese Kommission muß fernerhin Einfluß erhalten auf die Wahl des Klassen- und Lehrerzimmer-Inventars, des Anstrichs der Räume, der Heizungs- und Lüftungsanlagen, des Fußbodenbelages und dessen Behandlung, der Abortanlagen sowie der Spiel- und Turnplätze.

II. Die hygienische Überwachung der Schüler ist von Lehrern und Ärzten gemeinsam auszuführen. Hierbei hat der Arzt der Schule als Berater zu dienen ohne Befugnis zu selbständigen Anordnungen. Diese Beratung hat sich zu erstrecken:

1. a) auf das Erkennen von körperlichen Besonderheiten der Schüler, wie Blutarmut, Kurzsichtigkeit, Schwerhörigkeit, Haar- und Hauterkrankungen, Lungenschwäche, Schiefwuchs und dergleichen,
   b) auf Erkennen von geistigen Besonderheiten der Schüler, z. B. von leichter Ermüdung, zerstreutem Wesen, durch zu schnelles Wachstum, durch krankhafte Veranlagung oder Masturbation oder häusliche oder überhaupt außerhalb der Schule erworbene schädliche Momente, ferner auf die Feststellung von Simulation sowie von angeborener geistiger Minderwertigkeit;
2. a) auf hygienische Ratschläge für die Lehrer in Bezug auf Benutzung und Schonung der eigenen Stimmmittel sowie derjenigen der Schüler,
   b) auf die Frage, wie die Unterrichtsstunden am besten auf die verschiedenen Tageszeiten verteilt werden,
   c) auf die Lage der Ferien,
   d) auf die Maximal- und Minimalforderungen von Arbeit, Ruhe und körperlichen Übungen für die verschiedenen Unterrichtsstufen, sowie auf die empfehlenswerten Arten von Leibesübung,
   e) auf die Stellungnahme zu den von Zeit zu Zeit auftretenden Forderungen nach Beschränkung oder Erweiterung des Lehrplanes des Gymnasiums, soweit hygienische Gesichtspunkte angeblich oder in Wahrheit in Frage kommen;
3. auf Unterweisung der Lehrer in hygienischen und speziell schulhygienischen Fragen und auf Anleitung derselben zu selbständiger gesundheitlicher Beobachtung der Schüler.

Der Thesensteller äußerte sich folgendermaßen:

Hochverehrte Anwesende!

Das Thema, welches der heutigen Diskussion zu Grunde gelegt ist, wird Manchen von Ihnen wesentlich Neues nicht bieten. Die einzelnen Fragen sind in den letzten Jahren wiederholt in Wort und Schrift behandelt worden. Man hat vielfach sich zu sehr in das Spezielle verloren, hat versucht, die Hygiene an Punkten vorzuspannen, wo eine energische Agitation von seiten der Lehrer einsetzte und einsetzen mußte. Ich erinnere nur an die große Zahl der Schriften, welche der Erweiterung des Lehrplanes das Wort reden und naturgemäß zugleich einer Reduzierung gewisser wertvoller Fächer. Anfangs hatte ich die Absicht, diese neuen Ideen in den Kreis meiner Besprechung einzubeziehen, aber je mehr ich las, um so mehr wurde mir klar, daß ein pädagogischer Laie am besten die Hand von diesen Fragen läßt.

Meine Herren! Es ist wiederholt der Ausspruch getan worden, die höheren Schulen bedürfen der Tätigkeit eines Schularztes nicht. Freund und Feind des Gedankens der schulhygienischen Überwachung können sich aber sofort verständi-

gen, sobald der Begriff der Schulgesundheitspflege nicht einseitig aufgefaßt wird, sobald man sich klar darüber ist, daß ja doch die Schulhygiene sich in der Hauptsache nicht mit dem Einzelindividuum zu befassen hat, sondern daß ihr eine im allgemeinen vorbeugende und überwachende Rolle zukommt. Dieser Begriff tritt bei den höheren Schulen noch mehr in Erscheinung als bei denen, in welchen die Kinder aus anderen Bevölkerungsklassen untergebracht sind, und bei denen naturgemäß die Überwachung des einzelnen Kindes ein Mehr an Arbeit erfordert, da wir es mit anderer Vermögenslage der Eltern und oft recht großer Indolenz derselben zu tun haben.

Im Anfang der Thesen ist gesagt, daß geplante Neuanlagen rc. gemeinsam beraten werden sollen. Auf dieses Wort gemeinsam lege ich den größten Wert. Es können durch das gemeinsame Zusammenarbeiten oft große Mißverständnisse, ich will nicht direkt Ärgernisse sagen, sehr leicht verhütet werden. Hat ein Baumeister wochenlang über einem Grundriß gearbeitet, und nach bestem Wissen das seiner Ansicht nach Richtige getroffen, und erscheint sodann eine gerechte pädagogische oder hygienische Kritik, oder nach einer pädagogischen Korrektur noch eine hygienische, dann gewinnt die Debatte in den meisten Fällen einen wenig wohlwollenden Charakter, abgesehen davon, daß durch die eingehenden schriftlichen Begründungen die Erledigung der Sache verzögert zu werden pflegt. Da die höheren Schulen nur an größeren Orten errichtet zu werden pflegen, in denen der pädagogische, der hygienische und der technische Faktor ihren Wohnsitz haben, so ist es ein Leichtes, in wenigen gemeinsamen Sitzungen eine Verständigung herbeizuführen. Es kann entgegnet werden, daß diese Art des Geschäftsganges hier und da bereits geübt wird, das gebe ich zu, behaupte aber, daß in weitaus den meisten Städten sich dieses Verfahren noch nicht eingebürgert hat. Hier in Hamburg wird seit einigen Jahren so verfahren, und alle Beteiligten arbeiten bei diesem System in schönster Harmonie, und ich darf auch wohl ruhig behaupten, daß wir alle von einander gelernt haben. Wünsche der Hygiene werden von den Pädagogen und Baumeistern in friedlicher Diskussion angenommen oder verworfen.

In These I ist ferner eine Reihe von Punkten angedeutet, welche einer gemeinsamen Besprechung bedürfen, erschöpfend ist diese Aufzählung noch lange nicht. Gerade bei Neuanlagen sprechen mancherlei Erwägungen mit, von deren Tragweite der Fernerstehende keine Ahnung hat. Theoretisch betrachtet, hätte hier und da ein besserer Lageplan benutzt werden sollen, praktisch und wirtschaftlich waren die entgegenstehenden Schwierigkeiten zu groß. Lokale Eigentümlichkeiten, herrschende Windrichtung, benachbarte Gebäude, störende Straßengeräusche oder gewerbliche Betriebe sind oft im Stande, die Richtung für die Entschließung abzugeben. Ich möchte Sie auf den Vortrag von Erismann in Nürnberg hinweisen, nach welcher Himmelsrichtung ein Schulhaus orientiert werden solle. Die Diskussion zu diesem Vortrag war recht rege, und das Resultat war, von Fall zu Fall sei zu entscheiden, denn was für Hamburg zum Beispiel zweckmäßig erscheint, ist nicht ohne weiteres auf südlicher gelegene Städte zu übertragen und umgekehrt.

Auf eine Einrichtung möchte ich beiläufig noch aufmerksam machen, welche von verschiedenen Seiten eifrig befürwortet wird: das ist die Anlegung von geräuschlosem Straßenpflaster in der Umgebung der Schulgebäude. Für bestehende Schulhäuser kann dasselbe zweifellos eine Wohltat sein, bei Neuanlagen sollte man in erster Linie versuchen, den Korridor nach der verkehrsreichen Straße zu legen. Es kommt nämlich vor, und wir haben auch hier in Hamburg solch' ein Beispiel kennen gelernt, daß die gute Fahrstraße geradezu eine Anziehungskraft auf die Kutscher ausübt und daß mit der Besserung des Fahrdammes eine Zunahme des Wagenverkehrs verbunden ist.

Von gleicher Wichtigkeit wie die gemeinsame Festlegung des Grundrisses eines Schulhauses ist auch die Auswahl des Inventars, in erster Linie der Bänke. Man könnte meinen, es sei wie in verschiedenen Fächern der Medizin, daß die Menge der angepriesenen Mittel proportional sei der Wirkungslosigkeit des einzelnen. Man wird kaum fehlgehen mit der Annahme, daß mindestens 100 verschiedene Banksysteme empfohlen werden, ein jedes will das Problem lösen. Es werden Bakterien gezählt in Klassenzimmern ohne und mit umklappbaren Bänken, ein Heer von Infektionskrankheiten wird ins Feld geführt, Hand in Hand mit den Bankerfindungen gehen die Anpreisungen von staubbindenden Fußbodenölen, amerikanische Beispiele von Schuhwechsel in der Schule werden angeführt als Sieg der höheren Kultur und dergleichen mehr.

Vor allem sollte man den Grundgedanken festhalten, der Wert der besten Banksysteme ist gleich Null bei sorglosem Reinigungspersonal und bei mangelhafter Erziehung der Kinder. Ich gehe absichtlich nicht auf die Besprechung bestimmter Systeme ein, es wäre eine Sisyphusarbeit, nicht allein wegen der Unzahl derselben, sondern weil bei der Wahl der Bänke auch ganz bestimmte pädagogische Gesichtspunkte mitsprechen. Die einen der Herren Pädagogen sind dafür, daß die Schüler beim Antworten sitzen bleiben, andere verlangen, daß sie aus der Bank heraustreten, wiederum andere sind dafür, daß eine Bank für das Sitzen und für das Aufstehen in derselben eingerichtet sei, daß also Minus- und Plus-, oder Null- und Minus- oder Null- und Plus-Distanz vorhanden seien u. s. w. Ich möchte aber die Bankfrage nicht verlassen, ohne noch kurz auf die Wirbelsäuleverkrümmung einzugehen. Man muß meines Erachtens daran festhalten, daß die Art des Sitzens der Kinder in erster Linie eine Disziplinfrage ist. Gesunde, kräftige Kinder pflegen auf alten Banksystemen nicht schief zu werden, und diejenigen mit schwächlichem Rückgrat können durch das beste System nicht gerade erhalten werden, wenn die andauernden Ermahnungen und vor allem die des Elternhauses fehlen. Für die Schule verlangen wir kategorisch immer die hygienisch bestdurchdachten Subsellien, mit der gleichen immer wiederkehrenden Energie habe ich diese Forderung fürs Haus nie gelesen. Auf der einen Seite stehen die mathematisch genau berechneten Distanzen von Pulthöhe, Sitzhöhe, Abstand von Pult und Sitz, Nachbildung der Lehne nach den anatomischen Verhältnissen der Wirbelsäule, Winkelstellung des Pultes zur Sehaxe, Abstand der Augen vom Pult, Stellung des Tintenfasses zur Hand und dergleichen mehr. Im Hause finden wir moderne und unmoderne Polstermöbel, flachen, womöglich

runden Tisch, die Lichtquelle über dem Kopf inmitten des Tisches, angepaßt den Bedürfnissen der anderen Tischgenossen, tief über das Buch gebeugtes Haupt, übereinander geschlagene Beine, einen gesuchten und gefundenen Armstützpunkt, hochgeschobene Schultergürtel wegen zu großen Abstands zwischen Sitz und Tisch u. s. w. Sie werden mir zugeben, das sind keine Phantasiegebilde, sondern Bilder aus dem Leben. Hier liegt eine stärkere Wurzel von Übeln, als in der Gestaltung der Schulbank, wenn man da überhaupt von einer großen Gefahr reden will. Allzu schlimm wird sie nicht sein, denn sonst müßten wir viel mehr Schiefwuchs unter den Kindern finden. Diejenigen, bei denen wir die drohenden Symptome von Krümmungen der Wirbelsäule oder Difformitäten des Brustkorbes finden, diese bedürfen allerdings einer sehr sorgsamen Behandlung, und je früher diese Kinder herausgefunden werden, um so leichter ist bei der Mehrzahl der Fälle eine Reparatur möglich. Ich sage ausdrücklich bei der Mehrzahl, denn wo es sich um krankhafte Veränderungen der Knochen handelt, z. B. um tuberkulöse Knochenherde, da ist die Prognose zweifelhaft; diese Kinder gehören aber auch nicht in diesem Zustande in die Schule. Handelt es sich aber um beginnende Knochenverbiegungen infolge von schnellem Wachstum und mangelhafter Kalkbildung im Knochengewebe oder dergleichen, so kann neben individueller Behandlung der Kinder im Elternhause die Schule sehr segensreich eingreifen, mehr noch, als durch die Bankform, durch geeigneten Turnunterricht, nennen wir es orthopädische Turnstunden.

Sie werden mir einwenden, das ist ja eine Behandlung. Jawohl, das ist sie und das soll sie sein, und kein vernünftig denkender Mensch sollte sich hiergegen wehren. Sie brauchen sich nicht gleich einen orthopädischen Turnsaal mit allen modernen Ausrüstungsgegenständen vorzustellen; zu dem Zwecke, den ich im Auge habe, haben wir nur Stäbe nötig, welche an den Enden verschieden belastet werden können, Hanteln, Freiübungen und Geräteturnen, wie sie sonst für den Turnunterricht vorhanden sind, dazu aber einen anatomisch durchgebildeten Turnlehrer und einen Arzt, welcher die Anweisungen gibt für die einzelnen Übungen und die Ausführungen und das Resultat derselben von Zeit zu Zeit kontrolliert. Auf Grund des Untersuchungsergebnisses werden den betreffenden Kindern Täfelchen gegeben, auf denen außer dem Namen des Kindes diejenigen Übungen in kurzen Stichworten verzeichnet sind, welche hauptsächlich vorgenommen werden müssen. Die so ausgesuchten Kinder bilden besondere Turnriegen, und diese haben getrennt von den anderen Turnunterricht. Der Lehrer muß selbstverständlich besonders honoriert werden. Es wird mir vielleicht entgegnet werden, dafür haben die Eltern zu sorgen. Meine Herren, wenn sie es können. Von 50 Eltern können aber vielleicht 5 einen orthopädischen Kursus von der Dauer eines Jahres bezahlen. Die Mehrzahl ist nicht in der Lage, und wenn von seiten der Schule nichts geschieht, dann unterbleibt jede Hilfe.

Verzeihen Sie diesen Seitensprung von der Bank zur Turnstunde; da aber vielfach die hygienischen Fragen eng zusammenhängen, habe ich diese Erörterung vorweggenommen. Doch noch für einen kurzen Moment zur Schulbank zurück.

Die Theorie empfiehlt für bestimmte Klassen festgelegte **Bankgrößen**, die Praxis verlangt aber mitunter für jede Klasse die Bereitstellung verschiedener Größen. Selbst auch für den Fall, daß dieses vorgesehen ist, entstehen leicht Schwierigkeiten, sobald die Disziplin oder die Wertung der Leistungen eine Umsetzung in der Klasse erfordern. Die größten Jungen sind nicht immer die besten in den Leistungen und umgekehrt; es kann oft schwierig werden, wenn die hohen Bänke nahe am Katheder und die niedrigen hinter diesen eingereiht werden sollen. Kommen hierzu noch hygienische Wünsche für Kurzsichtige und Schwerhörige so entsteht entweder ein Chaos oder die Außerachtlassung der hygienischen Wünsche. Um nun, meine Herren, in der Diskussion diesen Erwägungen von vornherein von meiner Seite aus dem Wege zu gehen, so erkläre ich auf dem Standpunkte zu stehen: hier soll man einem hygienisch denkenden Lehrer freie Hand lassen.

Es gibt bei der Schulhygiene ein großes gemeinsames Arbeitsfeld, auf dem die Gemeinsamkeit doch nur im Geiste besteht. Vor einem eigentlichen ärztlichen Schulinspektor haben sicherlich Lehrer und ruhig denkende Ärzte gleiche Abneigung. Peinlich genaue Untersuchungen, wie in der Sprechstunde des Arztes oder in der Familie, können in der Schule nicht durchgeführt werden. Für mein Empfinden gehen z. B. die Forderungen nach einem ärztlichen Untersuchungszimmer in den Schulen zu weit. Hierauf beruht nicht das Wesen der Schulhygiene, und nach der Richtung hin darf diese sich auch nicht auswachsen, am allerwenigsten für die höheren Schulen. Ein guter Arzt wird unschwer die ihm auffallenden Kinder herausfinden und Erklärungen und Abwehrmaßregeln für gesundene Besonderheiten angeben können. Kommt ihm dabei die nicht zu entbehrende und nicht zu unterschätzende Gabe des Lehrers in der gesundheitlichen Beobachtung der Kinder zu Hilfe, so kann die gemeinsame Arbeit viel Segen stiften.

Bei der Auffindung von **kurzsichtigen** und von **schwerhörigen** Kindern kommt es nicht selten vor, daß der Klassenlehrer davon keine Ahnung hatte. Mancher Junge hütet sich, etwas davon verlauten zu lassen, aus Angst, er könnte auf die erste Bank gesetzt werden; andere wieder sind sich über ihren Zustand nicht klar und werden nun als unaufmerksam oder gleichgültig gebucht. Diese Kinder bedürfen einer ganz besonderen Beobachtung. Auch Folgendes kann sich begeben. Der Lehrer prüft die Sehkraft eines Knaben durch Lesenlassen einiger Worte, welche an die Tafel geschrieben sind. Da alles glatt gelesen wird, so kann, scheint es, eine Kurzsichtigkeit nicht vorliegen. Das Lesen oder Schreiben im Buch geht zu Anfang der Stunde ohne Schwierigkeiten vor sich, nach und nach wird die Leistung geringer, die Schrift wird schlechter, die Buchstaben erscheinen nicht mehr auf der Linie, der Schüler wird schlaff, im Schulausdruck nachlässig, unaufmerksam. Trotz Anspannung aller Kraft wird das Leistungsresultat geringer, der Knabe klagt über Kopfschmerz, Flimmern vor den Augen. Die nächste Stunde ist vielleicht dem Turnen gewidmet, die Beschwerden verschwinden, aber sobald wieder eine längere Lese- oder Schreibarbeit folgt, treten die oben beschriebenen Erscheinungen wieder auf. Diese Kinder werden leicht falsch bewertet,

sie sind sich selbst nicht recht klar über ihren Zustand und können keine rechte Entschuldigung vorbringen. Eine kurze sachverständige Prüfung aber bringt den Beweis, daß diese Kinder fernsichtig sind. Die Fernsichtigkeit unter den Kindern ist keineswegs so selten, wenn auch nicht so häufig wie die Kurzsichtigkeit. Man kann annehmen, daß unter 50 Knaben einer sich befindet, in manchen Klassen mehr. Ich habe z. B. Volksschulklassen mit 3 fernsichtigen Kindern und 2—3 auf der Grenze befindlichen wiederholt angetroffen.

Nicht selten werden auch aus übergroßer Ängstlichkeit oder unter dem Einfluß von Angaben allzuängstlicher Eltern Vorurteile erzeugt, welche mit Hilfe eines ärztlichen Beraters der Schule unschwer zu beseitigen sind. Sorglosigkeit mancher Eltern und Unkenntnis über das Maß der Leistungsfähigkeit der Kinder ist gleicherweise zu bekämpfen. Nicht jedes Kind ist aus demselben harten Holz geschnitzt wie sein Vater, häusliche Sorgen lassen dem Nachdenken über die einzelnen Kinder keinen Raum, die Psyche des Schülers will unter Berücksichtigung seiner Häuslichkeit sorgsam studiert sein. Mit dem Begriff Schüler oder Schülerin eines Gymnasiums ist nicht immer Wohlhabenheit der Eltern oder sonnige Jugend verknüpft. Die Entbehrungen mancher solcher Kinder können größere sein als die einzelner Arbeiterkinder in der Volksschule. Umgekehrt kann auch das Übermaß an Genüssen krankhafte Zustände hervorrufen. Es wird nicht nötig sein, diese Behauptungen an bestimmten Beispielen zu erhärten, da sicher in Ihren Spezialakten darüber genügendes Material vorhanden ist. Der notorische Faulpelz, welcher kann wenn er will, pflegt nicht zu den Sorgenkindern der Schulgesundheitspflege zu gehören. Er wird nicht leicht erschöpft sein, denn er schont sich zu Hause und in der Schule. Wo aber Ehrgeiz, viel Stubenluft, Übermüdung und infolgedessen geringes Nahrungsbedürfnis, oder unruhiger, nicht erquickender Schlaf, oder schnelles Wachstum ihren Einfluß üben, da beginnt das Gebiet für den Arzt und den hygienisch denkenden und handelnden Lehrer. Es ist ja naheliegend, daß der Klassenlehrer bei nachlassender Spannkraft des Schülers in erster Linie häusliche, oder vielleicht besser gesagt, außerschulische Schädigungen vermutet. Vielfach ist dieser Verdacht begründet, und die Schule kennt selbst dann am besten ihre Abwehrmaßregeln. Handelt es sich aber um psychische Besonderheiten oder um Jugendverirrungen, so dürfte der Arzt nicht zu entbehren sein, natürlich in erster Linie als Berater des Lehrers und dann vielleicht als Warner für die Eltern durch den Hausarzt der betreffenden Familie.

In II 1 a und b der Thesen sind einige spezielle Fälle aufgeführt; ich unterlasse es, dieselben einzeln zu besprechen, da dieselben voraussichtlich bei weiterer Aussprache werden berührt werden.

Meine Herren! Die hygienische Überwachung der Kinder durch die Lehrer ist ein dankbares Feld, wenn eine gewisse Grundlage für das Erkennen der Anomalien vorhanden ist. Ich gehe nicht so weit, daß ich zu den zahlreichen Disziplinen des pädagogischen Studiums auch noch eine Prüfung der angehenden Lehrer in der Hygiene für notwendig halte; ein besseres Verständnis für Anatomie und Physiologie halte ich für wichtiger. Auch möchte ich denen nicht das Wort reden, welche den Unterricht in der Gesundheitspflege in die Schule

einfügen möchten. Das was die Jugend davon zu wissen braucht, das kann gelegentlich in dem Unterricht besprochen werden. An der Hand der olympischen Spiele, bei Besprechung von der Abhärtung der Spartaner, der späteren Verweichlichung der Römer, der Sittenstrenge der Germanen, der Sittenverderbnis zur Zeit der Revolution kann fast die ganze Gesundheitspflege besprochen werden, natürlich aber nur, wenn eine gewisse Grundlage bei dem Lehrer vorhanden ist, wenn aus dem Vollen heraus das Nötige am passenden Platz gegeben wird. Jedenfalls, m. H., ist die Kenntnis hygienischer Fragen und ihrer Lösungen für Sie selbst von großer Wichtigkeit. Sie ist eine vorzügliche Waffe gegen die Himmelstürmer unter den Ärzten, unter Ihren Kollegen, gegen alle die Anklagen, welche bei der Überbürdungsfrage aufgeworfen werden, welche den Lehrplan schwerer Sünden beschuldigen und dergleichen mehr. Alle die schönen Ermüdungsmessungen (Ermüdungskunststücke nannte sie Dr. Altschul auf dem internationalen Schulhygienekongreß) haben die Überbürdung nicht zu beweisen vermocht. In der Schule liegen die Verhältnisse nicht so einfach wie in einem Fabrikbetrieb, in welchem bestimmte Arbeiter bestimmte Verrichtungen zu leisten haben. Und auch dann können die Kurven nicht eindeutig werden, da auch bei stets sich gleich bleibender Beschäftigung, Stunde für Stunde, von Fall zu Fall andere Prämissen zu berücksichtigen sind. Es ist ganz bekannt, daß an bestimmten Tagen der Woche die meisten Unfälle passieren und die schlechteste Arbeit geleistet wird. Für die Schulen aber liegen, was die Leistungen anbetrifft, auch ähnliche Beobachtungen vor; nur sind diese nicht an bestimmte Tage gebunden, da die schädigenden Einflüsse im Haus nicht mit Lohnzahlungen und dergleichen verknüpft sind. Um mit diesen Ermüdungsmessungen endlich einmal etwas für die Schulen Brauchbares zu erhalten, wurde in Nürnberg die internationale Sammlung von großen Zahlenreihen in Vorschlag gebracht, natürlich mit den nötigen Sicherheitsventilen. Ich kann mir nicht denken, daß mit der Zahl der Prüfenden die Exaktheit der Beobachtung zunimmt und daß die Garantie für eine einheitliche Beurteilung wächst. Auch wächst die Schwierigkeit der Kontrolle mit der Zahl der zu Untersuchenden. Es müssen für die Verschiedenheit der Eltern, für die Verschiedenheit der Kinder, deren Lebenshaltung und Lebensäußerung, Temperament, geistige und körperliche Entwicklung, Verdauung, geregelten Schlaf, Bewegung vor dem Schulbeginn, seelische Verfassung, psychische Beeinflussung, Hautempfindlichkeit, Schweißproduktion, für alle diese wichtigen Punkte müssen wieder erst mathematische Brüche berechnet werden, um die Resultate zu einer Wahrscheinlichkeitsrechnung zusammenstellen zu können. Und dann müßte es erst noch gelingen, Männer wie Kraepelin bei den verschiedenen Nationen mit der Prüfung zu betrauen, und dann würde die Rechnung noch nicht absolut sicher sein. Das beste Urteil über die Ermüdung kann nur ein Pädagoge fällen, welcher eine gute Grundlage anatomisch-physiologischen Wissens und die Fähigkeit besitzt zur gesundheitlichen Beobachtung.

Es ist sicher an sich absolut korrekt, wenn ein bestimmter Lehrplan ausgearbeitet vorliegt, aber ebenso verkehrt wäre es, wenn man nun absolut genau die Ausführung desselben fordern wollte, und aus dessen Erfüllung für Lehrer

und Schüler bestimmte Konsequenzen ziehen wollte. Es ist eine alte Erfahrungstatsache, daß nicht jeder Jahrgang gleichwertig ausfällt. Wir haben Jahre, in denen gewisse Kinderkrankheiten grassieren, was man noch nach Jahren an der heranwachsenden Jugend konstatieren kann. Hiermit tritt etwas ein, was manchem Lehrer schweres Kopfzerbrechen bereitet. Die Beobachtung besteht, ohne daß ein Grund dafür angegeben werden kann: „So eine schwerfällige Klasse habe ich lange nicht gehabt." Dieser Jahrgang wird naturgemäß schneller ermüden. Ferner kommt bei starker Verschiedenheit in den Leistungen ganzer Klassen die verschiedene Wirkung der einzelnen Fächer in Betracht. Die letztere ist Ihnen aus der Praxis wohl bekannt, und einsichtsvolle Pädagogen haben schwere wissenschaftliche Fächer nie an das Ende des Unterrichts verlegt.

Auch die Jahreszeit ist zu berücksichtigen, und die Länge der ferienfreien Zeit. Es liegen zahlreiche Beobachtungen vor, und ihre Ergebnisse sind nicht ohne weiteres ad acta zu legen, über das Mißverhältnis zwischen der Gewichtszunahme im Sommer- und im Winterhalbjahr. Die Ärzte sind gewohnt nach der Gewichtszunahme die Prognosestellung zu formulieren. Um keinen Irrtum entstehen zu lassen, betone ich ausdrücklich, daß ich nicht in erster Linie die Schule für die Erscheinung verantwortlich machen will. Es fallen im Winterhalbjahr ja eine ganze Reihe für die Jugend günstiger Faktoren hinweg, wie Sonnen- und Lichteinwirkung, Turn- und Jugendspiele, Ausflüge und dergleichen, während im Winter zu dem Fehlen dieser Hilfsmittel die Theater-, Tanz- und andere gesellschaftliche Vergnügen als nicht gleichwertiger Ersatz hinzutreten. Kommt hierzu noch die Verlängerung der ununterbrochenen Schulzeit durch die wandernde Lage von Ostern, so kann je nach Individuum und Vorgeschichte desselben das Ermüdungsergebnis sehr ausgeprägt sein. Von pädagogischer Seite werden auch Stimmen laut, welche von Verlängerung der Ferien nicht viel wissen wollen, da die Arbeit nach langen Ferien eine intensivere sein muß, um all das Verlernte wieder zu wecken. Es werden kürzere Ferien und öftere Verteilung derselben gewünscht, z. B. 3 Wochen im Früjahr, 4 im Sommer, 1 zu Michaelis, 2 zur Weihnachtszeit. Die Lösung dieser Frage ist ein schwieriges Kapitel, sie hängt zu viel von Elternwünschen ab, und sie wird von Jahr zu Jahr schwerer, abgesehen von rein pädagogischen Erwägungen, durch die Überflutung gesundheitlich zuträglicher Erholungsstätten in bestimmten Wochen. Mit der Erleichterung des Verkehrs, Feriensonderzügen und dergleichen, sind neue Gesichtspunkte in die Ferienfrage hineingetragen worden, heitere wie ernste.

Lassen Sie mich, meine Herren, hier noch eine Angelegenheit einschalten, welche, glaube ich, von pädagogischer Seite gegen die schulärztliche Einrichtung an höheren Schulen angeführt wurde. Das ist der Konflikt, welcher zwischen hausärztlichem Attest und der Ansicht eines Schularztes entstehen kann. Viele Eltern möchten nicht in dem allgemeinen Ferienstrom reisen, sie möchten aber auch ihren Kindern oder sich oder beiden den vollen Genuß der Erholungszeit gönnen; da soll der Hausarzt einspringen und ein Attest ausstellen, daß das Kind X. einen verlängerten Erholungsurlaub haben müsse. Diese Atteste sind der Schule stets verdächtig, sie sind aber auch dem Arzt eine Quelle von Ärger

und Zweifeln. Die Eltern sind sich zumeist gar nicht klar über den Gewissenskonflikt, welchen sie dem Arzt bereiten. Was ist dagegen zu tun? Ich kenne Ihre Antwort, sie lautet: Das ist nicht korrekt, solche Atteste dürfen nicht ausgestellt werden. Ganz meine Ansicht, aber sie werden ausgestellt, und es gibt Eltern, welche die Verweigerung eines solchen Gefälligkeitsattestes mit dem Verlust des Vertrauens zu ihrem langjährigen Hausarzt beantworten. Dieses ist z. B. ein Punkt, wo ich sehr gerne eine Gefälligkeit von Ihnen verlangte: wenn die Schule, für besondere Fälle natürlich, nur das Attest von ihrem Vertrauensarzt gelten ließe; und dieser Vertrauensarzt darf nichts liquidieren, darf nicht irgendwie außer für die Schule interessiert sein. Dieser ist infolge seines Konnexes mit der Schule in der Lage, eine Reihe von Umständen in Betracht zu ziehen, welche der Hausarzt durch die Erzählungen der Eltern gar nicht kennen kann.

Gestatten Sie mir nun, etwas bei den ärztlichen Pflichten gegenüber dem Lehrerberuf und der Person des Lehrers zu verweilen.

Es bedarf keines besonderen Beweises, daß bei der angestrengten Tätigkeit des Lehrers in ähnlicher Weise wie bei denen, welche ihrer Erziehung anvertraut sind, mit Ermüdungserscheinungen gerechnet werden muß. Länger oder kürzer dauernde Indispositionen finden nicht so leicht durch einen Entschuldigungsbrief ihre Erledigung. Gewisse Prüfungen, denen ich persönlich vom ärztlichen Standpunkte besonderen Geschmack nicht abgewinnen kann, pflegen oft den verantwortlichen Lehrer mehr anzugreifen als den Schüler. Die vielfach bestehenden Parallelklassen mögen ferner für manche der Herren eine gute Schulung sein, sie sind aber nicht selten auch eine Quelle rechter Übelstände. Klasse a und b sollen zu Ostern am selben Ziel angelangt sein, keiner will hinter dem anderen Kollegen zurückstehen. Dieser Wettlauf kostet manchen Nervenstrang, besonders wenn die Klasse stark besetzt ist, oder wenn in a unverhältnismäßig mehr schwerfällige Sorgenkinder sich befinden als in b.

Ferner stellen sich mit den Jahren gewisse körperliche Beschwerden ein, ich denke z. B. an die Anstrengungen beim Treppensteigen. Ein Lehrer kann noch lange Jahre geeignet sein, die Jugend im Unterricht begeisternd anzuregen, er kann es aber freudig und mit vollem Erfolg nur ausführen, wenn seine Klasse aus der 2. oder 3. Etage nach dem Parterre verlegt wird, und wenn auch das Lehrerzimmer ohne Anstrengung erreichbar ist. Für ersteres muß von Fall zu Fall eine Regelung gefunden werden, für letzteres sollte diese Anlage von vornherein feststehen. Ja, ich gehe bei dem Punkte Lehrerzimmer noch einen Schritt weiter, indem ich mehr als ein solches wünsche. Ich denke neben dem für freien Verkehr und Gedankenaustausch bestimmten an ein Arbeitszimmer, in dem ungestört korrigiert oder sonst gearbeitet werden kann, ein besonders in Städten mit großen Entfernungen dringendes Bedürfnis. Doch ich will die Lehrerzimmerfrage nicht zu sehr aufrollen. Sonst könnte der Verdacht entstehen, daß es mit ihrer Lösung gerade in Hamburg schlecht bestellt sei.

Daß Hamburg in der Sorge um seine Lehrer nicht zurücksteht, kann ich durch ein Beispiel belegen, welches ich Ihnen zur Nachahmung empfehlen möchte aus theoretischen und praktischen Erwägungen. Von der Erfahrung ausgehend,

daß hin und wieder tüchtige Lehrer vor der Zeit nervös und invalid zu werden drohen, durch sich häufende Beschwerden bei Anstrengung der Stimme, hat man Wege gesucht, um diese Erscheinungen nach Möglichkeit zu verhüten. Im Auftrage der Oberschulbehörde haben je ein Lehrer von einer höheren Schule, ein Volksschul-, ein Gesanglehrer und der Vertrauensarzt der Oberschulbehörde, einen Sprachkursus bei Herrn Dr. Gutzmann in Berlin durchgemacht, um die Erkenntnis des Baus und Gebrauchs der Sprachwerkzeuge auf anatomischer und physiologischer Grundlage zu gewinnen und bei Lehrern und Schülern weiter zu verbreiten. Vielfach liegt den bezeichneten Beschwerden Stimmübertreibung zu Grunde und die Unkenntnis über die Koordination von Atmung und Artikulation. Erfahrungen über die Güte und Zweckmäßigkeit eines derartigen Unterrichts und über seine Übertragungsmöglichkeit auf größere Gruppen von Personen liegen noch nicht vor. Ich erwähne diese Versuche aber, da sie theoretisch vielversprechend sind und da sie wert sind, auch von anderer Seite unternommen zu werden, damit vielleicht auf einer Ihrer nächsten Tagungen ein Meinungsaustausch darüber stattfinden kann. Hat sich herausgestellt, daß dieser Weg zur besseren Stimmbenutzung gangbar ist, dann würde vielen Ihrer beklagenswerten Kollegen ein großer Dienst erwiesen werden, sicherlich mehr als durch die immer wieder sich nötig machenden Urlaubsbewilligungen. Sollten einige von Ihnen diesem Versuche näher treten, so vergessen Sie, bitte, den Arzt nicht. Ich hoffe nicht, daß Sie glauben, ich rede pro domo, ich möchte aber bei dieser ganzen Frage die anatomisch-physiologische Grundlage gewahrt sehen, damit nicht die Sache in Bahnen gelenkt werde, wohin sie nicht gehört.

Die modernen Forderungen bezüglich einer Änderung des Lehrplans der Gymnasien sind Ihnen sicher geläufiger als mir. Ich erinnere nur beiläufig an die Wünsche, den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts auf ein oder mehrere Jahre hinauszuschieben, nicht mehr als zwei fremde Sprachen zu lehren, fort mit Latein oder fort mit Griechisch. In Stuttgart verlangte sogar ein Herr als Ersatz das Italienische. Japanisch und Russisch wäre vielleicht im Moment noch begreiflicher. Andere sind ernstlich für Abschaffung des Religionsunterrichts eingetreten. Das englische Unterrichtswesen wird uns vielfach als vorbildlich empfohlen. Gerade dieser Wunsch ist mir unbegreiflich, da die allgemeine Bildung in Deutschland entschieden höher als in England steht. Das Einzige, was wir in erhöhtem Maße von England lernen und uns zu eigen machen müssen, ist die Protektion von Spiel und Sport, die bei uns zweifellos noch nicht genug gepflegt werden. Doch davon später. Vorerst sind noch eine Reihe anderer moderner Forderungen zu streifen.

Die Frage des ungeteilten d. h. nicht in Vormittags- und Nachmittagslektionen geteilten Unterrichts scheint immer brennender zu werden, wenn man die Abhandlungen der letzten Jahre zur Kenntnis nimmt. Für Hamburg ist die Frage gelöst, und es war dies nicht schwierig, da die Sympathie der Eltern und das lokale Bedürfnis gleicherweise für die Ungeteiltheit waren. Wenn bei ihrer Durchführung auch augenfällige Mängel nicht zu Tage treten, so bin ich doch kein unbedingter Anhänger dieses Systems. Für kleine Städte und solche, wo

das geschäftliche Leben nicht nach englischer Zeiteinteilung geregelt ist, sind die Vorschläge für ungeteilten Unterricht mit 3 Tagen Nachmittagsunterricht und Verminderung der Anzahl von Vormittagsstunden an diesen Tagen diskutierbar. In Stuttgart ist Hellpach sehr dafür eingetreten. Diese Vorschläge haben Manches für sich. Gestatten Sie, daß ich Einiges davon hier anführe. These 3c und d von Hellpachs Leitsätzen lauten: „Für die Oberstufen. c. Der Unterricht soll an 3 Wochentagen nur vormittags und zwar in 4 Zeitstunden (= fünf Unterrichtsstunden), an den 3 anderen Tagen vor- und nachmittags in je 3 Zeitstunden (= 2 Unterrichtsdoppelstunden von je 80 Minuten) erteilt werden: Deutsch, Geschichte, experimentelle Naturwissenschaften. d. Dabei ist der Nachmittagsunterricht aus hygienischen wie psychologischen Gründen auf den Spätnachmittag (4—7 Uhr) zu verlegen". Vom ärztlichen Standpunkte aus, m. H., dürften zwingende Gründe gegen diesen Vorschlag nicht vorzubringen sein, denn die Schüler könnten zwischen Vor- und Nachmittagsstunden genügend ausgeruht und verdaut haben, bei großen Erholungspausen wird eine chronische Ermüdung verhindert. Übrigens würden bei einer derartigen Anordnung 31 Unterrichtsstunden herauskommen, der Unterrichtsplan könnte demnach noch etwas erweitert werden. Die Dauer der Stunden ist auf 40—45 Minuten berechnet, mit einer Pause von 15 und mehreren von 10 Minuten. Vielleicht, daß in der Diskussion hierzu Stellung genommen wird.

Wenn für die Schule ein Vergleich mit der Technik erlaubt ist, so wäre die Frage zu beantworten, ob es möglich sei, in einer kürzeren Zeitspanne dasselbe oder noch Besseres zu erreichen. Die Industrie hat sich bekanntlich anfangs sehr gesträubt gegen eine Verkürzung der Arbeitszeit, nach Einführung derselben hat sich gezeigt, daß die Leistungen pro Kopf nicht geringer geworden sind, im Gegenteil, sie waren höhere, und die mit besser ausgeruhten Kräften geleistete Arbeit war hochwertiger als die, welche unter dem Einfluß der Ermüdungserscheinungen getan worden war.

Hellpach schlägt noch andere Neuerungen vor. Er will, daß auf den Unterstufen für alle Schüler derselbe Unterrichtsplan gelte, daß den Oberstufen dagegen in höherem Maße als bisher fakultative Beteiligung gewährt werde. Er ist für eine freiere Entwicklung der Jugend nach der Pubertät. Damit ferner die dabei entstehenden freien Zwischenstunden den Schülern nicht verloren gehen, seien Einrichtungen zu schaffen, die den seminaristischen Arbeitsräumen an unseren Hochschulen entsprächen, zumal auch nicht alle Familien im stande seien, dem Sohne einen eigenen Arbeitsraum zur Verfügung zu stellen und in den Pensionen die Verhältnisse vielfach ganz trostlos lägen. Ich vermute, der Ruf nach Arbeitsräumen wird wiederkehren; wurde doch auch in Stuttgart der Beschluß gefaßt, im Sinne des Vortrages zu Versuchen anzuregen. Ich bin mit Absicht etwas näher darauf eingegangen, da ich es für gut hielte, wenn die Herren Vertreter der Pädagogik aus Ost und West, Nord und Süd von den Ansichten ihrer Kollegen in anderen Teilen Deutschlands mehr Kenntnis nähmen. Gestatten Sie mir, dabei auch auszusprechen, daß ich Ihr zahlreicheres Erscheinen auf den Kongressen für Schulgesundheitspflege für wünschenswert hielte.

Sie müssen, meine ich, heraus aus der kühlen Reserve: die modernen Ideen müssen sofort in der Diskussion die pädagogische Würdigung erfahren. Was nützen alle die Broschüren, welche pro und contra geschrieben werden? Sie prägen nicht die öffentliche Meinung, dieser Einfluß ist heutigentags auf die Zeitungen übergegangen. Hier erscheinen die Berichte über die Sitzungen, und sie gehen in alle Zeitungen über. Wenn die älteren nicht selbst die Kongresse besuchen können, so entsenden Sie, bitte, Ihre jüngeren Kollegen, diskutieren Sie die Ideen der Kongresse dann in Ihrer engeren Vereinigung, damit Sie gerüstet sind, wenn die Forderungen beginnen praktische Form zu gewinnen. Als Beweis dafür, wie Beteiligung der Pädagogen an den Reformkongressen von einschneidender Wirkung sein kann, können die kurzen prägnanten Worte dienen, die Schulrat Brütt in Nürnberg gegen die Überbürdungsklagen und wunderlichen Abhilfevorschläge richtete und mit denen er sofort die Lacher auf seiner Seite hatte und den Erfolg der vorhergegangenen Vorträge zu nichte machte. Das wirkte wie ein reinigendes Gewitter.

Sie werden auch vor den Rufen der Ärzte nach Spielnachmittagen nicht Ruhe bekommen. Durch die ungeteilte Schulzeit kann dafür Gelegenheit geschafft werden. Ich bekenne mich als einen eifrigen Anhänger des Jugendspiels, so wie es die Volksschulen vielfach musterhaft eingerichtet haben. Das Jugendspiel muß auf dem Gymnasium entschieden mehr gepflegt und besser organisiert werden. Dazu gehört in erster Linie eine auskömmliche Honorierung der Spielleiter und Herausnahme dieses Faches aus seiner Aschenbrödelstellung. Dieses Gebiet ist eines der sehr wenigen, um welche ich die Engländer beneide. Die Organisation der Jugendspiele durch die Schule verhindert ein Auswachsen derselben nach der Seite des wilden Sportes hin, und der Betätigungsdrang der Jugend wird von einer ganzen Reihe schädlicher Dinge abgelenkt.

Eine weitere Forderung der Neuzeit bezieht sich auf die Abschaffung der Abiturientenprüfung; diese wird auch von Vertretern Ihres Standes befürwortet. Der Wert der einschlägigen Wünsche von seiten der Schulmänner entzieht sich meiner Kritik, da ich den pädagogischen Wert nicht zu beurteilen vermag. Die Ärzte opponieren gegen die Einrichtung im Interesse von Lehrern und Schülern. Die Schüler haben dieses Wettrennen zum Glück nur einmal durchzumachen, die Lehrer aber jährlich, manche sogar alle halbe Jahre. Kann die Abgangsprüfung abgeschafft werden, kann an Stelle derselben das Urteil der Lehrer über Reife oder Unreife der Schüler treten, dann ist auch zweifellos viel Zeit für fruchtbringendere Arbeiten gewonnen, und den Pädagogen ist eine große Zahl gesunder Nervenstränge erhalten worden. Ich fürchte, ich habe hiermit in ein Wespennest gestochen, und ich mache mich darauf gefaßt, in der Diskussion mit pädagogischen Gegengründen überschüttet zu werden. Ich habe aber das Gefühl, als spreche ich Vielen aus der Seele.

Ich stehe auf dem Boden der gemeinsamen Arbeit zwischen Schulmännern und Ärzten, möchte keinenfalls Eindrücke erwecken, welche die Ansicht hervorrufen könnten, daß nun auch noch die Ärzte in den inneren Betrieb der Schule eindringen wollen. Die Einführung des Unterrichts in der Hygiene in die Schule

halte ich für ebensowenig nötig, wie die Prüfung der angehenden Lehrer in dieser Disziplin. Das harmonische Zusammenarbeiten halte ich aber für recht zweckdienlich: die Erfahrungen und Begründungen der Pädagogen bewirken, daß der Arzt nicht zu viel theoretisch fordert, aber andererseits können die Lehrer und durch sie die Schule bei Fühlung mit gesundheitlichen Zeitfragen profitieren, das kann wohl ohne Überhebung behauptet werden.

Für sehr zweckdienlich halte ich auch die Bestrebungen, den Abiturienten aufklärende Winke über das Geschlechtsleben mit auf den Weg zu geben, wie es in Düsseldorf, Elberfeld und anderen Orten geschehen ist. Hier entledigt sich die Schule ihrer letzten und ernstesten Pflicht, dieser Zeitpunkt ist auch meiner Ansicht nach der einzig richtige, möge man mich auch wegen dieser Anschauung für noch sehr rückständig halten. In besonderen Fällen mag die Aufklärungsarbeit bereits in früheren Jahren sich nötig machen, ich denke hier in erster Linie an die schweren sexuellen Verirrungen, welche in Alumnaten nicht selten gezüchtet zu werden pflegen, und welche trotz Sport und Leibesübungen nicht sicher beseitigt werden, was auch Erfahrungen in englischen public schools beweisen. Ist eine ernste Mahnung nötig, so wird sie hier wesentlich anders zu lauten haben, als bei den Abiturienten, da mit anderen Ursachen und anderen Wirkungen gerechnet werden muß.

Segensreich werden auch die in einigen Orten eingerichteten Elternabende wirken können, und lassen Sie auch ab und zu bei diesen Gelegenheiten die Ärzte reden, damit die Eltern aus deren Munde einmal die wahren Ursachen der Überbürdung erfahren, damit nicht die Eltern immer in ihren Kindern die verkannten und nicht gewürdigten Genies sehen. Glauben Sie mir, es gibt Väter und Mütter, die gern einmal eine Unterredung mit dem Klassenlehrer wegen ihres Sohnes hätten, aber sich vor einem besonderen Besuch aus allerlei Gründen scheuen. Diesen Abenden nun wird jede persönliche Spitze genommen, da die Lehrer hierbei die Einladenden, die Gastgeber sind. Es darf natürlich solch eine Zusammenkunft nicht den Charakter eines feierlichen Aktus erhalten.

Sie werden aus meinen Auseinandersetzungen, m. H., entnommen haben, daß ich ein entschiedener Anhänger der gemeinsamen Arbeit von Lehrer und Arzt bin, zum großen Teil aus praktischen, zum geringsten aus taktischen Gründen. Mißdeuten Sie nicht die scharfe Betonung meiner persönlichen Ansichten. Ich fasse meine Stellung Ihnen gegenüber doch nur so auf, daß ich Anregung zur Aussprache zu geben habe.

Eine bestimmte Richtung, wie die Schularztfrage im einzelnen Falle zu lösen sein wird, gebe ich mit Absicht nicht, da die Verhältnisse an allen Orten verschieden sind. Wählen Sie eine Organisation, wie sie andererorts besteht, oder ziehen Sie das System des Vertrauensarztes vor, oder nennen Sie den zu wählenden Mitarbeiter Ihren ärztlichen Berater. Die Bezeichnung ist gleichgültig, nicht aber die Stellung, welche Sie den hygienischen Fragen gegenüber einnehmen wollen. Die Bewegung ist vorhanden, sie wird nicht schwächer, sie wird mächtiger werden, gehen Sie zusammen als Bundesgenossen, werben Sie Mitarbeiter, dann haben Sie auch Mitstreiter gegen manchen unberechtigten Vorwurf von Eltern,

gegen die beliebte Überbürdungsklage und verkehrte Änderungsvorschläge. Ich würde es z. B. unendlich bedauern, wenn den modernen Forderungen das Griechische zum Opfer fallen sollte. Ich kann denen nicht recht geben, welche durchaus den Gymnasialunterricht umformen möchten unter Benutzung der unbewiesenen Behauptungen, daß im Wettbewerb der Nationen die Gymnasialbildung ein Hemmnis sei, und daß wir den Jüngling mehr mit den praktischen Kenntnissen bekannt machen müssen. Meine Herren, kann man denn nicht das eine tun und das andere nicht lassen? Sind denn die Leistungen der Schüler der höheren Schulen in den 30 Friedensjahren nicht ganz hervorragende gewesen? Was hat denn den Deutschen von je her so ausgezeichnet vor allen anderen Nationen, daß die anderen Völker unser Land als die Wiege der Kultur bezeichnen, als seine Schulbildung?

Ich möchte, m. H., die Wirkung des Griechischen vergleichen mit den Wirkungen der Märchenerzählungen, welche das Kind auf dem Schoß der Mutter genossen hat. Bewußt und unbewußt nimmt der Jüngling einen Besitz mit hinaus in das Leben, mögen Stürme und Widerwärtigkeiten den Menschen umtoben, er wird den Halt nicht so leicht verlieren, wenn er eine gute Kinderstube genossen hat, und wenn er gelernt hat, sich an den idealen Gestalten der alten Griechen zu begeistern. Das Leben und der Kampf in ihm verflachen den Menschen bald genug; jeder ideale Halt ist dem gegenüber von höchstem Wert. Natürlich soll aber daneben eine Erziehung für das praktische Leben und ein verbessertes Verständnis für zeitgemäße Fragen gehen.

Die Ansicht, daß wir Gefahr laufen, durch Überbürdung der Jugend eine degenerierte Nation zu bekommen, wie es vielfach behauptet wird, teile ich nicht.

Lassen Sie mich schließen mit dem alten guten Sprichwort, welches vor 2000 Jahren gegolten hat, welches in der ganzen Zeit bis auf unsere Tage nichts an seiner Wahrheit eingebüßt hat und welches immer Geltung behalten wird:

Ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται.

Lebhafter Beifall folgte dem Vortrag. Die Diskussion leitete Geh. Reg.-Rat **Jäger** mit einigen Worten ein, an deren Schluß er bemerkte: „Das Gesündeste von allem, was sich denken läßt, ist die Arbeit. Heutzutage begegnet man aber überall dem Gedanken, dem Schüler recht viel Arbeit abzunehmen und ihm die Sache so leicht wie möglich zu machen, das heißt: gegen die wahre Schulhygiene verstoßen."

Direktor Dr. **Aly** von **Marburg** will mit dem herzlichen Dank für die Ausführungen des Vortragenden einige ergänzende Bemerkungen verbinden und ein paar Thesen vorschlagen, die nicht im Gegensatz zu den Thesen des Vortragenden stehen, in dem einen oder anderen Punkte aber doch abweichen.

„Meine Jugend gehört der Zeit an, wo man unter stark unhygienischen Verhältnissen aufwuchs, wo noch nicht darüber gestritten wurde, ob es „Hygiene" oder „Hygieine" heiße. Ich möchte dies Wort in das Deutsche mit „Reinlichkeit" übersetzen und muß bekennen: wenn die Schule, in der ich groß geworden bin in Magdeburg, sehr viel zu wünschen übrig ließ in Bezug auf Reinlichkeit und Helligkeit und andere schöne Sachen, so lag es nicht daran, daß es ganz an Einsicht hierfür gefehlt hätte, sondern es fehlte an Geld. Wenn man das gehabt hätte, so würde manches anders ausgesehen haben. Radfahren, Tennisspiel, Fußball, Photographieren u. s. w. haben wir auch nicht einmal geahnt. Ich will diese Sachen durchaus nicht herabsetzen, ich selbst habe bei meinem

Sohne diese Beschäftigungen nicht ungern gesehen. Aber ich muß doch sagen, die Schäden, die aus der früheren Art und Weise erwachsen seien, werden gewaltig übertrieben. So, wie ich vor Ihnen stehe, bin ich gänzlich unhygienisch aufgewachsen, aber ich bin, obgleich ich einen Beruf ergriffen habe, der das Leben unter Umständen verkürzt, mit Gottes Hilfe noch ganz frisch und munter und will nur wünschen, daß jeder in der Mitte der 50er ebenso rüstig und arbeitsfreudig sein möge."

„Wenn ich dagegen die heutige Jugend ansehe, dann kommen mir manchmal starke Bedenken. Ich bekleide im Nebenamt eine Stelle, wo ich nur mit derjenigen Jugend zu tun habe, die nicht mehr auf den Schulbänken sitzt, die aber doch auch zeigen sollte, daß sie auf der Schule richtig behandelt worden ist. Als Direktor der Prüfungskommission habe ich traurige Erfahrungen gemacht, nicht nur wegen der Ergebnisse — das steht auf einem anderen Blatte — sondern wegen der gesundheitlichen und sittlichen Kraft. Die Fülle von Krankheitsattesten, die mir vorgelegt worden, ist geradezu unerhört. Wenn die jungen Leute zum ersten Male vor dem Examen stehen, kommt gewöhnlich eine große Anzahl von solchen Zeugnissen, und die jungen Herren bitten, unter Bezugnahme hierauf, um Hinausschiebung der Prüfung. Das stellt, meine ich, der Schulerziehung in den 90er Jahren kein gutes Zeugnis aus, und doch sind die Jünglinge viel rationeller erzogen worden wie wir. Ich behaupte, daß wir damals frischer ins Examen gingen und resoluter unsere Sachen erledigten, als ein großer Teil der heutigen Jugend, und glaube, daß die Frage nahe liegt, ob die mit so großer Sorgfalt ausgebildete hygienische Erziehung ein kräftiges Geschlecht erzieht, das etwas vertragen kann. Wenn man die Verhandlungen auf den hygienischen Kongressen liest, so kann einem meines Erachtens angst und bange werden um die Zukunft, ob der Verzärtelung der Jugend. Schließlich wird es noch dazu kommen, daß man dem Kinde, welches um 9 Uhr zur Schule kommt, gleich ein Glas Milch reicht und um 10 Uhr eine Tasse Bouillon. Das wird niemals ein Geschlecht von Männern ergeben, welches Strapazen aushält. Für Jugendspiele bin ich in gewissen Grenzen sehr eingenommen, aber auch hier finde ich Übertreibungen und sehe in dem neulich von der Behörde gemachten Vorschlag, den ganzen Nachmittag freizugeben, durchaus nicht eine glückliche Idee. Auch meine Kollegen an der Marburger Oberrealschule sind alle dagegen, daß der ganze Nachmittag frei von häuslichen Arbeiten gelassen wird."

„Bezüglich der Stellung des Arztes zur Schule stimme ich mit dem Herrn Vorredner überein. Wir tun den Herren Hausärzten gewiß einen Gefallen, wenn wir sie aus den geschilderten Konflikten erlösen. Nur möchte ich die ihnen abgenommene Arbeit nicht einem Schularzt, sondern — und das ist ein Punkt, wo ich von dem Herrn Vortragenden abweiche — dem Kreisarzt überweisen. Wir haben einen beamteten Arzt, warum soll der nicht die Mühewaltung übernehmen. Doch möchte ich nicht die Einzelheiten seiner Kompetenz feststellen, sondern ihn mehr allgemein verpflichten, auf Ansuchen über den Gesundheitszustand der einzelnen Schüler ein Gutachten abzugeben. Wenn ich dabei die Ehre hätte, mit Herrn Physikus Pfeiffer zu arbeiten, wäre mir nicht bange. Wir würden uns sofort verstehen."

„Was die hygienische Belehrung anlangt, so glaube ich mit dem Herrn Vortragenden, daß in dieser Beziehung mehr geschehen müsse, namentlich auf den Universitäten. Wenn die Sache in die rechten Hände gelegt wird, so dürfte manchem ein Nutzen daraus erwachsen, denn es kommt immerhin vor, daß mancher Schulmann sehr gleichgültig zum Beispiel das Sitzen der Schüler behandelt. Da könnte es nicht schaden, wenn solche Dinge dem Lehrer von sachverständiger Seite in überzeugender und wissenschaftlich begründeter Weise vorgeführt würden. Im übrigen steht es so, wie der Herr Vortragende gesagt hat, daß die Gesundheit viel mehr im Hause als in der Schule vernachlässigt wird."

„Nun meine Vorschläge. Die These I des Herrn Pfeiffer ist ohne Änderung anzunehmen. Für II 1 und 2 mit ihren Spezialisierungen würde ich den Satz vorschlagen, daß der Kreisarzt verpflichtet sein solle, auf Ansuchen des Direktors über Einrichtungen der Schule und einzelne Schüler Gutachten abzugeben, gegen Remuneration aus der Schulkasse. Anstatt III 3 würde ich lieber die Forderung gesetzt sehen, daß die medizinischen Fakultäten an den Universitäten veranlaßt werden, für hygienische öffentliche Vorlesungen Sorge zu tragen, und daß solche Belehrungen auch in den Ferienkursen für Oberlehrer eine Stelle finden möchten."

Geheimer Medizinalrat Prof. **Waldeyer** von **Berlin**: „Ich spreche zunächst meine vollkommene Übereinstimmung aus zu den Worten, mit denen Herr Physikus Dr. Pfeiffer seinen Vortrag geschlossen hat. Gegenüber einigen Worten des unmittelbaren Herrn Vorredners möchte ich hervorheben, daß das Gymnasium das sein und bleiben soll, was es eigentlich heißt. Wir sollen nicht bloß nach der einen Richtung hin die heranwachsende Jugend erziehen, nach der geistigen, sondern das Gymnasium soll eine wirkliche Erziehungsanstalt auch für das körperliche Wohl der Schüler werden, und deshalb möchte ich, so sehr ich ein Feind aller Verzärtelungen bin, und so sehr ich ein Zuviel für schädlich halte, doch wünschen, daß auf unseren Gymnasien der Gesundheitspflege ein möglichst weiter Spielraum gestattet wird. In erster Linie muß ich da betonen, daß ich für ein Gymnasium Anlage und Ausbau des Hauses für das Wichtigste halte. Von hervorragender Bedeutung ist vor allem die Heizungs- und Lüftungsanlage, und hier kann nur ein berufener Arzt mit seinen Ratschlägen günstig wirken. Ich möchte aber in dieser Sache noch etwas zu dem von Herrn Dr. Pfeiffer Erwähnten hinzufügen, nämlich ob es nicht möglich sein sollte, in irgend einer Weise Badeeinrichtungen in den Gymnasien zu schaffen. Es kostet freilich etwas mehr, aber die Geldfrage sollte schließlich keine Rolle spielen. Ebensogut wie wir Turnplätze haben, könnten wir auch Badeeinrichtungen schaffen und dafür sorgen, daß die Gymnasiasten in die Lage gesetzt würden, zwei- oder dreimal in der Woche ein ordentliches Brausebad zu nehmen. Das ist meines Erachtens ein hochwichtiger Punkt. Die Hygiene besteht im wesentlichen, und darin stimme ich mit dem unmittelbaren Herrn Vorredner überein, in der Pflege der Reinlichkeit. Die Reinlichkeit soll sich aber nicht nur erstrecken auf die Klassenzimmer der Schule, sondern vor allen Dingen auch auf den Menschen selbst, und darin wird viel bei uns gesündigt. Zwar sind erfreulicherweise neuerdings Bestrebungen aufgetreten, die den Sinn für öfteres Baden wieder im Volke zu beleben suchen. Aber es ist merkwürdig, wie diese Dinge selbst in gebildeten Kreisen häufig noch vernachlässigt werden, und doch ist die Hautpflege mit das Wichtigste für die Hygiene."

„Ein zweiter Punkt, den ich vermißt habe, ist eine Frage, in welcher der Arzt ebensogut mitzusprechen hat wie der Lehrer, nämlich: wie groß soll die Maximalzahl der Schüler sein, die in einem Klassenzimmer Aufnahme finden darf? Ein dritter Punkt endlich, den ich zur Sprache bringen möchte, ist der: es wird im Sommer vielfach das Bestreben laut, den Nachmittag ganz frei zu lassen und dafür die Schüler des Vormittags mit kleineren Pausen zu unterrichten. Ich muß bekennen, daß ich das in gesundheitlicher Beziehung für höchst bedenklich halte. Die große Zahl der Stunden hintereinander wirkt sehr ermüdend auf Lehrer und Schüler. Die Bequemlichkeit mag ja größer sein für den Lehrer und Schüler, aber darauf kommt es nicht an. Es kommt vor allen Dingen darauf an, daß wir gesunde Menschen erziehen. Was aber das Turnen anbelangt, so soll man nach meiner Ansicht mit den Schülern so oft wie möglich ins Freie gehen und soll, wenn die Turnhallen benutzt werden müssen, dafür Sorge tragen, daß sich dort möglichst wenig Staub entwickelt."

Univ.-Prof. **Hillebrandt** von **Breslau**: „M. H. Die hier angeregten Fragen sind ja mehr für Pädagogen von Beruf Gegenstand der Erwägung, aber ich habe ein so lebhaftes Interesse an ihnen, daß ich mir gestatte, das Wort zu nehmen. Ich bin auch

ein Produkt der unhygienischen Zeit, und ich freue mich, dies zu sein. Ich muß aber doch sagen, dasjenige, was einer der Herren beobachtet hat als Vorsitzender einer Prüfungskommission, das hängt nicht mit den neuen hygienischen Erfindungen zusammen. Gewisse Einblicke in die pekuniären Verhältnisse vieler Studierender, die sich dem Lehramt widmen wollen, Einblicke, welche ich als Rektor der Breslauer Universität gewonnen habe, weisen darauf hin, daß finanzielle Notlage mindestens eine starke Mitschuld an dem besprochenen Mißstand hat."

„Dann ist der Antrag gestellt, den Hausarzt auszuschalten und dafür den Kreisphysikus einzustellen. Weder das eine noch das andere halte ich für richtig. Ich glaube, daß durch die Einführung des Kreisphysikus der Betrieb der Angelegenheit recht mechanisch werden würde. Unmöglich kann dieser den Schüler so beobachten und kennen, wie ein langjähriger Hausarzt. Es ist weiter gesprochen von akademischen Vorlesungen über Hygiene, die man ja einrichten könnte. Ich glaube aber, daß eine andere Gelegenheit viel praktischer ist, ich meine die während der praktischen Ausbildung der jungen Schulmänner. Mancher Jünger der medizinischen Wissenschaft wäre gewiß hierzu mit Freuden bereit, und bei einem zweijährigen pädagogischen Unterricht ließe sich gar Manches genau erörtern. Weiter möchte ich hinzufügen: wenn der Lehrer weniger große Klassen und weniger Stunden hätte, ließe sich vieles viel besser erreichen. Durch die vielen Stunden, die der Lehrer gibt, und die vielen Schüler, die er unterrichtet, fehlt ihm die Möglichkeit, sorgfältige Beobachtungen zu machen."

Professor Dr. Wotke aus Wien teilte mit, daß nach einem Erlaß des jüngst zurückgetretenen österreichischen Kultusministers von Hartel sich sämtliche Lehramtskandidaten mit einem Kolloquiumzeugnis über den Besuch eines dreistündigen Kollegs über Hygiene auszuweisen haben, das in den medizinischen Fakultäten jährlich gelesen werden muß.

Direktor Dr. Kuthe von Parchim: „Der Schwerpunkt der Betrachtungen ist meiner Meinung nach auf den ersten Satz der These II zu legen: „Die hygienische Überwachung der Schüler ist von Lehrern und Ärzten gemeinsam auszuführen." Ich muß gestehen, es wäre wunderschön, wenn das gemacht werden könnte, aber ich frage, wie soll man das machen? Der Lehrer überwacht seine Schüler tagtäglich, studiert sie und kennt sie in mehr oder weniger hohem Maße. Aber, wie soll der Arzt das nun machen, wie soll er die hygienische Überwachung praktisch ausführen? Kommt er in die Klasse hinein, so wird er als „Novum" von den Schülern mit großen Augen angesehen, und wenn sie wissen, jetzt kommt der Doktor, der euch besieht, so werden sie sich anders benehmen als gewöhnlich. Ich möchte von dem Vortrage fast jedes Wort unterschreiben, und was von anderer Seite hinzugekommen ist, das hebt durchaus nicht die Wahrheit auf, im Gegenteil, es sind nur neue Punkte, die ebenso ihre Berechtigung haben. Aber wie sind solche Überwachungen praktisch durchzuführen? Der eine Junge wächst zu schnell, der andere hat Polypen in der Nase, kurz was so im Leben vorkommt. Der Lehrer sieht das nun und soll dem Direktor seine Beobachtungen mitteilen. Dann werden diese Erfahrungen gesammelt, und der Direktor zitiert den Kreisarzt, der nun die Jungen untersuchen soll. Ist das etwa dasjenige, was wir haben wollen? Meiner Meinung nach muß vor allen Dingen der Lehrer hygienisch vorgebildet werden, erst dann wird er im stande sein, mit dem Kreisarzt oder Physikus oder, was mir persönlich lieber wäre, mit dem Hausarzt in erfolgreiche Verbindung zu treten. Ohne hygienische Vorbildung der Lehrer ist die Sache m. E. unmöglich."

Dr. med. Sänger von Hamburg: „Gestatten Sie mir, als praktischer Arzt auf die angeregten Fragen einzugehen. Ich habe gerade an diesem Ort im vorigen Jahre vor Lehrern und Lehrerinnen einen Vortrag über „Nervosität und Schwachsinn in der Schule" gehalten und hatte die Freude, daß sich eine sehr große Anzahl von Lehrern und Lehrerinnen hier eingefunden hatte. Der praktische Erfolg dieses Vortrages war, daß mir beinahe jede Woche (ich bin in einem Krankenhaus beschäftigt, wo Nerven-

und Augenkranke behandelt werden) von den Volksschullehrern und auch von anderen Schulen, die mich um Beistand gebeten hatten, Kinder zugeschickt werden, indem die Lehrer selbst auf die Punkte, worauf es ankommt, aufmerksam wurden; und die Lehrer haben oft mit großer Sicherheit und mit ganz sicherem Griff herausgefunden, daß es sich um pathologische Veränderungen handelte und nicht um Faulheit oder andere ethische Fehler. Es ist daher meiner Meinung nach nicht zu umgehen, daß dem Lehrer heutzutage ein Arzt zur Seite steht, den er um Rat fragt. Natürlich halte ich es für außerordentlich wünschenswert, daß der Lehrer auf die schulhygienischen Fragen vorbereitet wird. Es kommen aber auch wieder so viele Fragen rein ärztlicher Natur in der Schule in Frage, daß es nicht angängig ist, daß der Lehrer aus sich selbst heraus ein Urteil fällt, sondern es gehören dazu medizinische Fachkenntnisse. Es wird daher nicht anders gehen, als daß bestimmte Schulärzte damit beschäftigt werden: denn auch der gewöhnliche Arzt ist nicht im stande, die Fragen, die hier zur Diskussion stehen, aus seiner Praxis heraus zu beantworten. Es sind oftmals spezialistische Fragen, so daß beispielsweise ein Spezial-Augen- oder Ohrenarzt zugezogen werden muß. Nun ist heutzutage nach dem Stand der Wissenschaft nicht zu verlangen, daß ein praktischer Arzt alle diese Kenntnisse besitzt: es muß ein Schularzt sein, der sich mit den speziellen Bedürfnissen der Schule nach gesundheitlicher Richtung hin vertraut gemacht hat. Daher möchte ich Herrn Physikus Dr. Pfeiffer zustimmen, daß die hygienische Überwachung der Schüler von Lehrern und Ärzten gemeinsam stattfindet und zwar von Ärzten, die darin kompetent sind; und wenn die Schularztfrage erst weitere Anhänger findet, werden sich auch Ärzte finden, die es sich zur Aufgabe machen, die Bedürfnisse der Schule in dieser Beziehung zu studieren, die dann ein kompetentes Urteil abgeben können und deren Urteil sowohl von den Eltern als auch von den Lehrern als maßgebend anerkannt wird."

„So ganz leicht aber ist die Sache nicht, und ich möchte das an einigen kleinen Beispielen ausführen. Es kommt außerordentlich häufig vor, ich habe als praktischer Nervenarzt fast alle 14 Tage derartige Fälle, daß mir ein Schüler zugeführt wird und die Eltern sagen, daß der Schüler in der Schule auffallend zurückgeht. Natürlich liegt es nahe, daß man annimmt, es handle sich um Faulheit. Gewiß stimmt das auch in einer ganzen Reihe von Fällen, aber es gibt wiederum eine ganze Reihe, namentlich im Pubertätsalter, wo die Kinder auffallend nachlassen in ihren geistigen Fähigkeiten. Es zeigt sich das bei der Neurasthenie in ganz akuter Weise. Das ist für einen Fachmann leicht nachzuweisen, für einen Nichtfachmann aber nicht. Um die feinen Störungen im Nervensystem herauszufinden und um die Simulation auszuschließen, dazu gehören Kenntnisse, die nur ein Spezialist auf diesem Gebiete erworben hat. Da kam im vorigen Jahre der Direktor einer Schule mit einem 15jährigen Jungen zu mir und sagte: „Dieser Junge sieht gesund und kräftig aus, aber ich begreife es nicht, der Junge ist manchmal ein ausgezeichneter Schüler, und dann gibt es wieder Zeiten, wo nichts mit ihm anzufangen ist." Ich untersuchte nun den Jungen genau, und was stellte sich heraus? Das Kind litt an epileptischen Anfällen, die nachts auftraten, so daß es den Eltern entgangen war, daß sie einen epileptischen Jungen hatten, bis ich die Mutter darauf aufmerksam machte. Die Mutter sagte allerdings zu mir, daß der Junge nachts unruhig schlafe, aber weiter war ihr nichts bekannt."

„Kurzum, es geht nicht anders, wenn wir aus den Schwierigkeiten herauskommen wollen, als daß der Lehrer einen sachverständigen Berater zur Seite hat, und daß spezielle Schulärzte angestellt werden, die sich in diese Fragen hineingearbeitet haben. Wir werden es in Hamburg so machen. Es sollen hier Vorträge in den einzelnen Disziplinen für diejenigen Ärzte gehalten werden, die Schulärzte werden wollen, damit sie sich über die Fragen der Schulhygiene gehörig unterrichten."

„Schließlich muß ich Herrn Physikus Pfeiffer recht geben, wenn er es bedauert, daß die Herren Gymnasiallehrer und Rektoren sich nicht mehr mit hygienischen Fragen

beschäftigen. In den Fachschriften (zum Beispiel halte ich die Zeitschrift für Kinderfehler) sehe ich immer, daß nur sehr wenig von den Gymnasien Beiträge geliefert werden, und ich würde mich außerordentlich freuen, wenn dies anders würde."

Direktor Dr. **Lück** von Steglitz: „Ich meine, es wird gewöhnlich ein großer Fehler in der Schularztfrage begangen, wenn man das Bedürfnis für die niederen und das für die höheren nicht auseinanderhält. Für die Elementarschulen sehe ich eine ärztliche Aufsicht als dringend notwendig an, für die höheren Schulen dagegen, wo die Eltern meistens einen Hausarzt haben, halte ich die Mitwirkung des Arztes nur in beschränktem Maße für notwendig. Es wird aber in der Tat Fälle geben, wo der Leiter einer höheren Lehranstalt sich nach der Hilfe des Arztes sehnt. Ich würde es z. B. für außerordentlich praktisch halten, wenn jeder aufnahmefähige Schüler vor der Aufnahme ärztlich untersucht und festgestellt würde, was er in die Schule mitbringt. Ich habe in einer solchen Anstalt (ich leite eine große sechsklassige Vorschule von fast 300 Kindern) verschiedentlich mir nahestehende Ärzte gebeten, eine genaue Untersuchung der neu eintretenden Schüler vorzunehmen, und was hat sich da herausgestellt? Daß fast die Hälfte der Schüler nicht ganz gesund in die Schule aufgenommen wurde. Hat man derartiges schwarz auf weiß, dann kann man sagen: „Das ist mit in die Schule gebracht worden", während einem jetzt häufig gesagt wird: „Das hat die Schule gemacht." — Ferner halte ich es vom praktischen Standpunkt aus für sehr wünschenswert, daß man einen Vertrauensarzt hätte, der bei den Schülern, die eine Bescheinigung haben, daß sie vom Turnen dispensiert werden sollten, feststellt, ob dies auch wirklich nötig ist. Wohl fast jeder Turnlehrer kommt öfter mit der Klage, daß ein Junge ganz gesund sei, es liege aber ein ärztliches Zeugnis vor und man müsse ihn dispensieren. — Ebenso liegt es bei der Frage der Dispensation der Schüler vor den Ferien. In solchen Fällen pflegt man sich nach der Hilfe eines Arztes zu sehnen. Ob das nun der Kreisarzt ist, wie Herr Kollege Aly möchte, kommt weniger in Betracht. Er müßte vor allen Dingen das Vertrauen des Direktors haben. Bei der Beschränkung, die in Absatz II hervorgehoben ist, bin ich mit der Einstellung der Schulärzte einverstanden, und ich danke dem Herrn Vortragenden, daß er diese Worte hat gesperrt drucken lassen. Ich sehe darin einen sehr wichtigen Punkt seiner ganzen Meinungsäußerung."

„Dann noch eins! Kollege Aly wandte sich ganz entschieden gegen die Einführung des freien Nachmittags für die Schüler, wo den Schülern die Arbeiten für den folgenden Tag erlassen werden. Eine sehr diskutable Frage! Ich möchte nun erwähnen, daß ich im Einverständnis mit dem Lehrerkollegium in unserer Anstalt, einem Gymnasium in der Nähe von Berlin, das vielleicht im ganzen mit der Vorschule 900 Kinder hat, einen solchen freien Nachmittag eingerichtet habe. Die Schüler haben am Mittwoch Nachmittag keine Schularbeiten für den folgenden Tag zu machen. Wir haben uns am Schluß des Halbjahres darüber ausgesprochen und haben gefunden, daß keine wesentlichen Bedenken hervorgetreten sind. Wir wollen jedenfalls auch für den Winter, wenn es irgend möglich ist, diese Einrichtung treffen. Das sind Sachen, die versucht werden müssen, wie sie anderswo schon versucht worden sind und zwar mit gutem Erfolg. Ich möchte daher die verehrten Mitglieder des Gymnasialvereins bitten, dieser Frage nicht ganz abweisend gegenüber zu stehen."

„Was die Frage anlangt, ob geteilte Schulzeit oder die Verteilung der Stunden auf den Vor- und Nachmittag zu empfehlen sei, so stimme ich hierin mit Herrn Physikus Pfeiffer überein. Das muß örtlich entschieden werden. Für die Großstädte mit den großen, weiten Schulwegen und der Kraftverschwendung, die durch das Fahren hin und her entsteht, kann es kaum zweifelhaft erscheinen, was vorzuziehen ist, und ich würde mich freuen, wenn der Gesamtunterricht in allen großen Städten und ihrer Umgebung auf den Vormittag gelegt würde, wenn möglich, unter Verkürzung der einzelnen Stunden. Wir haben die Erfahrung gemacht, daß 45 Minuten, ordentlich ausgenutzt,

hinreichend genügen. Wenn man Pausen einschiebt, kann man dann sechs Stunden am Vormittag geben. Hier in Hamburg geschieht es ebenfalls."

„Schließen möchte ich aber mit einem ceterum censeo, mit zwei Schulforderungen, auf die ich das Hauptgewicht lege: 1. kleinere Klassen, wie die Militärverwaltung es bei den Kadettenkorps eingeführt hat; 2. Herabsetzung der Zahl der Stunden für den Lehrer. Warum kann das in Preußen nicht ebensogut geschehen, wie es bereits anderwärts geschieht? [Sehr richtig!] Natürlich sind das Forderungen, die Geld kosten, und darum begnügt man sich häufig mit dem schönen Wort von der verbesserten Methode."

Stadtschulrat Dr. **Michaelis** von **Berlin**: „M. H. Ich möchte darauf hinweisen, daß wir in Berlin seit einer Reihe von Jahren für die Gemeindeschulen einen Schularzt haben, und daß diese Einrichtung sich in der Praxis als sehr wohltätig und nützlich herausgebildet hat. Schon bei der Aufnahme der Schüler und Schülerinnen tritt der Schularzt in Funktion und hier wirkt er gleich von vornherein sehr heilsam. Er schließt gewisse Kinder aus, die erst später aufgenommen werden, wenn sie gewisse Bedingungen erfüllt haben. Er sondiert gleich die Kinder nach verschiedenen Richtungen. Er weist ein Kind in eine Klasse, in der weniger Anforderungen an die Kinder gestellt werden, ein anderes Kind in eine Klasse, wo höhere Anforderungen gestellt werden. Wenn nach einiger Zeit keine Fortschritte beobachtet werden, werden die Kinder auf Anraten des Arztes einer Nebenklasse überwiesen. Das sind Klassen, in denen schwächer begabte Kinder und die, welche geradezu als idiotisch anzusehen sind, noch gefördert werden, soweit es irgendwie geht. So hat sich Schritt für Schritt die Praxis herausgebildet. Es finden Konferenzen mit dem Schularzt statt, in denen alle Fragen beraten werden."

„Nun läßt sich das ja auch auf die höheren Lehranstalten ausdehnen. Es liegt aus einem Berliner Gymnasium ein Beispiel vor, welches zeigt, wie nützlich die Wirksamkeit eines Schularztes unter Umständen sein könnte. Ein Knabe war bis Quinta ein ganz ausgezeichneter Schüler gewesen. Plötzlich klappt er ab, und die Lehrer wußten sich das nicht zu erklären. Es gibt Strafen über Strafen, und der Knabe geht natürlich, eingeschüchtert wie er ist, immer weiter zurück, so daß die Lehrer schon mit dem Gedanken umgehen, den Eltern den Rat zu geben, daß sie den Knaben aus der Schule nehmen möchten. Da wird ein Arzt zu Rate gezogen, und es stellten sich, wie das in Berlin so häufig vorkommt, große Wucherungen in den Atmungsorganen heraus. Nachdem die Geschwulst entfernt ist, ist der Junge mit einem Schlage wieder auf die richtige Bahn gebracht. Dieses Beispiel zeigt, wie außerordentlich nützlich das Wirken eines Schularztes überall sein könnte. Die Tätigkeit eines Kreisarztes kann ich mir für die Schule nicht als nützlich vorstellen, sondern es müßte ein Schularzt sein, der mit der Schule gründlich Bescheid weiß, der die Verhältnisse genau kennt. Aber der Arzt kann es auch nicht allein machen, sondern die Schule mit dem Arzt zusammen. Daß der Hausarzt oftmals die Schule garnicht kennt, sehen wir oft an den ärztlichen Zeugnissen für Dispensationen. Wenn der Turnbetrieb allen Ärzten bekannt wäre, würden sie nicht so rasch die vollständige Dispensation vom Turnen aussprechen, sondern höchstens das Turnen beschränken. Ich denke mir: bei einem Zusammenwirken vom Lehrerkollegium und dem Schularzt wird auf der einen Seite empfangen und gegeben und auf der anderen Seite ebenfalls, und ich meine, wir sind zu der Ansicht gekommen, daß etwas geschehen muß. Dann werden, glaube ich, auch die Klagen gegen das humanistische Gymnasium und die anderen höheren Lehranstalten erheblich zurückgehen."

Professor Dr. **Martens** von **Elberfeld**: „Ein Wort bezüglich der vorhin angeregten Frage über Belehrung und Warnung in sexuellen Fragen, die unseren Abiturienten außerordentlich not tut. Ich kann mich um so kürzer fassen, als dasjenige, was wir in Elberfeld getan haben, im Maiheft der Neuen Jahrbücher berichtet ist. Der Herr Referent hat vorhin erwähnt, daß wir die Gelegenheit benutzen sollten, bei

unserem Geschichtsunterricht über die Sittenstrenge unserer Vorfahren, der alten Germanen, Belehrungen anzuknüpfen. Auch bei der Lektüre der Klassiker ist Gelegenheit, diese ernste Frage kraftvoll zu berühren. Ja, wir werden, wenn wir uns unserer Pflicht bewußt sind, jeden Anlaß benutzen, um auf unsere Schüler in dieser Hinsicht einzuwirken. Es ist aber wichtig, daß uns auch hier ein wohlgesinnter und einsichtsvoller Arzt unterstützt. Wenn ein solcher vor die Schüler tritt, die im Begriff stehen, auf die Universität überzutreten, und ihnen mit ganzer Wucht die Wahrheitsbilder des Lebens vor Augen führt und den Abgrund der Verderbnis schildert, der ihrer wartet, wenn sie sich einem sittenlosen Lebenswandel hingeben, so wird das noch ganz anders wirken als was wir ihnen sagen können. Ich habe das vorige Ostern erfahren. In unsere Aula waren sämtliche Abiturienten aller höheren Lehranstalten von Elberfeld und Barmen geladen und ihre Väter, soweit sie teilnehmen wollten, und wir haben da eine Stunde ernster Erhebung erlebt und haben gesehen, wie tief die Worte des Redners auf die jungen Leute wirkten. Es war eine heilige Stunde."

Hierauf stellte der Vorsitzende die Frage, ob der Schluß der Diskussion gewünscht werde, die von der Majorität bejaht wurde, und die Frage, ob man über die beiden von Direktor Aly vorgeschlagenen Resolutionen abstimmen wolle. Dem gegenüber wurde von mehreren Seiten, auch von Aly selbst, bemerkt, daß bei einer Abstimmung doch zunächst über die Thesen des Referenten das Urteil der Versammlung festgestellt werden müsse, und es wurde zugleich der Antrag gestellt, überhaupt nicht abzustimmen, sondern sich mit den mannigfachen durch das Referat und die Diskussion gegebenen Anregungen zu begnügen, ein Antrag, der die allgemeine Zustimmung fand.

Nach einer einstündigen Pause wurde die Sitzung um 1 Uhr wieder eröffnet und ihr zweiter Teil deswegen von Prof. Uhlig geleitet, weil hierfür Geheimerat Jäger ein Referat übernommen hatte über die Frage:

Wie hat sich das humanistische Gymnasium gegenüber der Behauptung zu verhalten, daß der höhere Schulunterricht in Deutschland zu wenig national gestaltet sei?

Der Referent äußerte sich folgendermaßen:

Als mir die eben verlesene Frage als ein auf unsrer nächsten Generalversammlung zu besprechender Gegenstand vorgeschlagen wurde, erinnerte ich mich, daß diese selbe Frage in ziemlich ähnlicher Fassung schon im Jahre 1873 der unter Falk in Berlin tagenden Konferenz vorgelegen hatte: „Man hat den öffentlichen Schulen neuerdings den Vorwurf gemacht, daß sie sich die Pflege des Bewußtseins deutscher Nationalität zu wenig angelegen sein lassen. Was kann zu demjenigen, was bereits in dieser Richtung geschieht, durch besondere Anordnungen neu hinzugefügt werden?" und daß ich selbst mit dem Referat betraut worden war. Die Frage war damals nicht ohne ernstes praktisches Interesse, denn das Ereignis, das den neuen deutschen Staat geschaffen hatte, war erst vor wenigen Jahren geschehen, die zentrifugalen Kräfte in unsrem Volke noch keineswegs endgültig überwunden. Seitdem, in 35 Jahren, ist jenes Nationalbewußtsein die alles beherrschende Empfindung geworden, und das Wort national ist durch Gebrauch und Mißbrauch eines großen Teils seiner zündenden Kraft verlustig gegangen. Es gehört jetzt zu den stumpfen Waffen, mit denen, wo die ernsthaften Gründe fehlen, der radikale Reformdilettantismus unser höheres Schulwesen und das humanistische Gymnasium insbesondere anfällt.

Der Schaden oder die Verwirrung, die dieser Radikalismus anrichtet — ich denke an den jüngsten zweiten allgemeinen Tag für Erziehung in Weimar und

verweise auf den Artikel von Cauer in dem jüngst erschienenen Heft unsrer Zeitschrift — ist gleichwohl groß genug, um eine ernsthafte Erwägung in unsrem Kreise zu rechtfertigen.

Eins ist klar: das große Ereignis des vorigen Jahrhunderts, die Erneuerung des deutschen Reichs, die Aufrichtung des deutschen Nationalstaats bedeutet einen so entschiedenen Wendepunkt und neuen Ausgangspunkt für die Entwicklung unserer Nation, daß davon die Erziehung der Jugend ihrer leitenden Klassen — das was man kurz die höhere Schule nennt — nicht unberührt bleiben kann. Auch ist es nicht schwer, das hier eingetretene Neue zu erkennen und zu bezeichnen. Ein flüchtiger Blick auf die Geschichte des höheren Schulwesens in Deutschland zeigt uns im Wechsel der Zeiten verschiedene Erziehungs- und Bildungsideale: den kirchlich korrekten mit dem nötigen Latein ausgestatteten Christen des Mittelalters, den guten Lateiner und guten Menschen der Renaissance (das et latiniores et meliores des Erasmus von Rotterdam), die eloquentia in sehr tiefer Auffassung des Begriffs bei Melanchthon, den Rückschritt im klerikalen Sinn durch die lutherische Orthodoxie und in anderer Weise durch die Jesuiten, — zeigt, wie dann durch Männer wie Comenius dem Unterricht freiere und höhere Ziele gesteckt wurden, und ehe dies durchdringen konnte, durch den Einfluß Ludwigs des XIV. ein sehr äußerliches und sehr aristokratisches, als Durchgangspunkt aber notwendiges Bildungsideal, die conduite und der galanthomme, erstrebt und allmählich die Alleinherrschaft des Lateins und der neuen Scholastik zurückgedrängt wurde, — zeigt endlich, wie im 18. Jahrhundert mit Rousseau der Schrei nach Rückkehr zur Natur erhoben und auch in Deutschland aufgenommen wurde, wie zugleich in dieser zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts die Erziehung der Jugend in ihrer unermeßlichen Wichtigkeit gleichzeitig mit dem Aufkommen des realistischen Elements von allen hervorragenden Geistern erkannt und dann im Hellenentum das Ideal der Menschheit erblickt und erstrebt, die intensive Beschäftigung mit dem Altertum als Fundament und Prinzip höherer Jugendbildung festgehalten oder in neuer Weise festgestellt wurde. Es ist klar, daß gegenüber alle dem, der elegans pietas, dem galanthomme, dem καλὸς κἀγαθὸς ἀνὴρ der Neu-Humanisten, unser Bildungsideal sich dadurch modifiziert hat, daß wir jetzt das Erziehungswerk an unseren höheren Schulen in unmittelbare Beziehung zum nationalen Staate setzen. Alle jene früheren Bildungsideale sind darin im Hegel'schen Sinn aufgehoben, d. h. eingeschlossen: wir erziehen für den Dienst der Menschheit durch den Dienst am nationalen Staat, und es ist recht und billig, daß dieses letztere Moment zunächst mit großem Nachdruck und selbst mit einer gewissen Einseitigkeit betont wird, wie etwa einmal mit hochfliegendem Idealismus als Prinzip und Leitmotiv des Geschichtsunterrichts in Quarta die Pflege des Bewußtseins staatlicher Verantwortlichkeit aufgestellt worden ist.

In diesen Zusammenhang gehört unsere Frage und der unseren höheren Schulen gemachte Vorwurf, daß die Gestaltung des Unterrichts zu wenig national sei.

Was aber soll man sich unter nationaler Gestaltung des Unterrichts vorstellen? Zunächst möchte ich an ein Wort des berühmten englischen Pädagogen Thomas Arnold erinnern, das wir sehr gut von dem religiösen Gebiet, für das es zunächst gesagt war, auf das uns beschäftigende didaktisch-pädagogische übertragen können. Es trat Arnold die Phrase entgegen, welche von der höheren Schule christliche Knaben (christian boys) verlangte: solche zu liefern, entgegnete er, könne er sich mit seiner Erziehungskunst nicht verbürgen, sein Sinn sei darauf gestellt, aus Knaben christliche Männer zu bilden, und so meine ich — und das ist das erste, was wir vom humanistischen Gymnasium aus auf jenen Vorwurf erwidern wollen — die Aufgabe der höheren Schule ist nicht die, nationalgesinnte Sextaner, Quintaner, Tertianer zu bilden, sondern solche 10, 12, 14 jährige Knaben zu nationalgesinnten Männern heranzubilden, d. h. zu solchen, welche ihre dereinstige Aufgabe im Dienste Gottes und ihrer Mitmenschen mit den besonderen Gaben ihrer, der deutschen Nation anzutreten und in unverbrüchlicher Treue als Glieder dieser Nation durchzuführen gewillt, entschlossen und gerüstet sind. Und weiter: wie man von einer christlichen Schule in vollem Sinn da wird sprechen können, wo deren Lehrer gute Christen sind, so wird eine nationale Schule da sein und der Unterricht „national gestaltet" werden, wo die Lehrer von jenem nationalen und patriotischen Geist erfüllt und geleitet sind. Daran hat es unseren höheren Schulen und dem humanistischen Gymnasium weder in besonderem Maße gefehlt, noch besitzen sie ein besonderes Zaubermittel, lauter solche nationalgesinnte Patrioten für ihren Dienst zu gewinnen. Deshalb scheidet für unsere Betrachtung dies sozusagen persönliche Moment aus, weil hier auch die feurigsten Worte nichts schaffen können. Wohl weiß ich, daß einmal bei ernsthafter Gelegenheit dem höheren Lehrerstand der Vorwurf gemacht worden ist, nicht eifrig oder nicht geschickt genug in der Bekämpfung der antinationalen sozialistischen Irrlehren gewesen zu sein: man könnte aber diesen Vorwurf ebensogut jedem anderen Stand und sehr vielen Einzelnen jedes Standes machen; ihn gegen die Lehrer unserer höheren Schulen besonders zu richten, möchte schwerlich gerechtfertigt sein.

So wie diese Anklage gegenwärtig — verallgemeinert in Zeitungsartikeln und allerlei sonstigen Reformdiatriben — auftritt, richtet sich der Vorwurf des Nicht-genug-nationalen gegen das humanistische Gymnasium im Besonderen und speziell gegen sein Griechisch und Latein. Die anderen höheren Schulen, Realgymnasium und Oberrealschule, werden wenig und höchstens von jenen radikalen Geistern angegriffen, welche uns aufreden wollen, daß „das deutsche Volk", in dessen Namen sie anmaßlich sprechen zu dürfen glauben, mit seinem höheren Schulwesen unzufrieden sei. Bei der Frage des Ersatzes für Latein und Griechisch kommt es nun mehr oder weniger immer auf die Wissenschaften hinaus, für deren Pflege den realistischen Anstalten mehr Zeit zu Gebote steht, Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften, Französisch und Englisch, Geographie. Es würde also anzunehmen sein, daß hier der Unterricht nationaler gestaltet sei, und das humanistische Gymnasium, wenn es überhaupt bestehen bleiben soll, würde demnach sich diesen Anstalten möglichst anzugleichen haben.

Es ist deshalb, wenn wir uns nicht nach der Weise unserer Gegner in bloßen Allgemeinheiten ergehen wollen, notwendig, die einzelnen Unterrichtsfächer nach ihrem nationalen Gehalt — wie weit sie die Goldkörner nationaler Gesinnung mit sich führen — durchzumustern. Dabei, denke ich, können wir Mathematik und Naturwissenschaft beiseite lassen, denn wie der Unterricht hier mehr oder weniger „national gestaltet" werden könnte, ist mir unerfindlich. Auch den Religionsunterricht müssen wir beiseite lassen: man würde unsere Weisen, die sich übrigens gern um diese Frage drücken, vergeblich fragen, wie man diesen, der vielleicht seiner Natur, jedenfalls den geschichtlichen Lebensbedingungen unserer Nation nach konfessionell geschieden ist und der dabei doch seiner Natur nach seine Lebenskraft aus dem, was allen Menschen gemeinsam ist, zieht, national gestalten könne. Es gibt deswegen konsequente Geister, die vermutlich „im nationalen Interesse" den Religionsunterricht überhaupt aus unserm Lehrplan gestrichen haben wollen. Damit aber würden unsere höheren Schulen ihren Charakter als nationale Erziehungsanstalten erst recht verlieren, denn zum Wesen unserer Nation, wie ihre Geschichte es auf allen ihren 1000 Blättern zeigt, gehört wesentlich ihre religiöse Bestimmtheit, und die erklärt antinationale sozialdemokratische Gesellschaft verneint bekanntlich in erster Linie die Religion; ihr, der prinzipiell Antinationalen, allein wäre mit jener radikalen Maßregel gedient. Darüber ist weiter kein Wort zu verlieren.

Als ein Gebiet, das mehr oder weniger der Frage, wie der Unterricht nationaler zu gestalten sei, oder dem Vorwurf, daß dies zu wenig geschehe, zugänglich ist, sind demnach die alten und die neueren fremden Sprachen, sowie Deutsch, Geschichte und Geographie zu nennen.

Wie nun der Unterricht in Französisch und Englisch nationaler gestaltet werden könnte, möchte schwer zu ergründen sein: höchstens könnten unsere Fanatiker der nationalen Gestaltung ja fürchten, daß durch den übertriebenen Wert, den man jetzt auch auf dem humanistischen Gymnasium auf das Französischparlieren legt, das Französische etwas auf das reine nationale Weiß unserer Schüler abfärbe, sowie man einst an Lateinschulen früherer Jahrhunderte die lateinische Konversation förderte und den Gebrauch des Deutschen auch im Gespräch der Schüler unter einander mit Geld- und anderen Strafen ahndete. Am humanistischen Gymnasium dient dieser Unterricht jener Allgemeinbildung, welche Kenntnis und Handhabung des Französischen für den Teil der deutschen Jugend, der einst die verantwortungsvollsten Stellen in Staat und Gesellschaft verwalten soll, unbedingt notwendig, die des Englischen sehr wünschenswert macht. Die Fähigkeit des deutschen Mannes, dem nationalen Staat zu dienen, wird selbstverständlich auch aus diesen Quellen ihre Nahrung ziehen und damit er das kann, lernt er u. a. auch Französisch und wo möglich Englisch auf dem Gymnasium, mit unserem Thema aber hat dies nichts weiter zu tun.

Das Latein und Griechisch aber! das liegt ja 2000 und mehr Jahre hinter uns, und in der Zeit, die man darauf verwendet, — so argumentiert der Reformphilister und seine Vorder- und Hintermänner — wie viel nationalen Geist, wie viel Deutschtum, wie viel Kenntnisse deutschen Lebens, deutscher Kunst,

deutscher Literatur und Volkswirtschaft könnte man da unserer Jugend eingießen! Er mißbraucht — denn auch die Mittel des Byzantinismus sind ihm recht, wo es gegen das Gymnasium geht — ein gelegentliches und aus dem Zusammenhang gerissenes kaiserliches Wort: junge Deutsche, nicht junge Griechen oder Römer gelte es zu bilden. Gemach: junge Griechen oder Römer hat, seitdem es eine deutsche Nation gibt, kein vernünftiger Mensch weder erziehen wollen noch erzogen, sondern man hat an der intensiven Beschäftigung mit römischer und griechischer Sprache und Literatur junge Deutsche zu wissenschaftlicher Denkarbeit erziehen wollen, und diesen Dienst tut die lateinische und griechische Sprache auch heute noch und tut ihn besser als früher, weil die Erziehungs- und Unterrichtskunst, die Methoden, die Kenntnis der alten Sprachen und des Altertums überhaupt, und weil vor allem unsere Nation selbst fortgeschritten ist. Wir haben eben gefunden, daß die Erziehung für den Staat, Ausrüstung für das staatliche Leben das Besondere und relativ Neue der heutigen Jugendbildung in unseren höheren Schulen sei. Das verlangt ernste Arbeit an sprödem Stoff, Arbeit auf geschichtlichem, ort- und zeitfremdem, nicht bloß auf heimischem Boden, Arbeit schaffender, nicht bloß aufnehmender Art, und es trifft sich glücklich, daß diese Arbeit sich an den Sprachen derjenigen Völker vollziehen kann, bei denen dieser Staatssinn, die Tätigkeit für die eigene Stadt, das eigene Land, den eigenen Staat am meisten entwickelt war, und die überdies auf das Geistesleben unserer eigenen Nation unter allen Völkern mittelbar und unmittelbar den größten Einfluß gehabt haben. Wissenschaftliches Ergründen des Fremden heißt das Eigene verstehen und beurteilen lernen. Ich habe einmal lesen müssen, daß die Lektüre von Cäsars bellum Gallicum aus „nationalen Gründen" zu widerraten sei. Sie kam in der Hitze des Parteistreits von einem sehr klugen Mann, gewiß: sonst wäre sie nicht so unsäglich dumm gewesen. Wir denken vielmehr, daß ein Buch, das unter Anderem in einer auch dem Tertianer sehr verständlichen und für ihn wirkungsvollen Weise zwei hochbedeutende und in eminentem Sinn geschichtliche Männer, den Germanen und den Römer, Ariovist und Julius Cäsar, uns vorführt, „aus nationalen Gründen" zur Lektüre gar sehr zu empfehlen ist.

Gegen jede Schmälerung dieses Unterrichts kann das humanistische Gymnasium, können diejenigen, welche das humanistische Gymnasium mit seiner auf Latein und Griechisch begründeten Eigenart als eine nationale Schule in vollem Sinn betrachten, sich nur durchaus ablehnend verhalten, und sie lehnen prinzipiell also auch das sogenannte Reformgymnasium ab, weil es das Französische, eine Sprache des lebendigen Markts, zur Anfangssprache der zur Wissenschaft im strengen Sinn erziehenden Anstalt macht und sie, wir, verlangen in Preußen die achte Lateinstunde für Untersekunda zurück, eben im Interesse der Erziehung zu strenger wissenschaftlicher Arbeit, also recht eigentlich, wenn man das Wort durchaus hören will, im Interesse nationaler Gestaltung des Unterrichts.

Wer nun aber von nationaler Gestaltung des Unterrichts mit tadelndem Blick auf das Gymnasium spricht und d. h. sich dabei wirklich etwas denkt, der

beruft sich dabei hauptsächlich auf den deutschen Unterricht und den Umstand, daß, wie der Mitsprechende es ausdrückt, hier dem Deutschen von den 30 Wochenstunden nur 4, 3, 2 u. s. w., dem Lateinischen 8, 7, dem Griechischen 6,6 u. s. w. gewidmet seien. Der Herr ist im Irrtum: „Dem Deutschen" sind von den 30 Stunden nicht mehr noch weniger als alle 30 gewidmet, denn „deutsch" ist aller Unterricht, und jene besonderen 4 oder 3 oder 2 deutschen Stunden sind nur einigen besonders wichtigen und notwendigen Gebieten des Deutschen, der Rechtschreibung, dem Aufsatz, der Einführung in die Nationalliteratur gewidmet und vorbehalten. Diesem letzteren Unterricht mehr Zeit zu geben, also unsere Schüler Poetik etwa, Metrik, Grammatik, Stilistik u. s. w. an der deutschen, ihrer Muttersprache zu lehren, diesem Unterricht täglich 2, 3 Stunden nebst der begleitenden Hausarbeit zu widmen, würde das gerade Gegenteil dessen bewirken, was hier geleistet werden soll und in dem zu erwartenden bescheidenen Umfang auch geleistet wird, würde der Freude an unserer Sprache und dem, was sie in zwei Jahrtausenden an Schätzen aufgehäuft hat und an ihrer Verwendung in eigener Rede und Schrift, hinderlich und schädlich sein: eben im „nationalen Interesse" müssen wir hier sogar unreifen Vorschlägen und Methoden in unserem eigenen Lager entgegentreten, welche eine alexandrinische Kommentierung unserer Klassiker, Ausdehnung der Lektüre und Kommentierung womöglich bis auf sensationelle Literaturphänomene der Gegenwart und anderes verlangen. Um diesen Unterricht im Deutschen „national" zu gestalten, müßten wir mehr noch als in allem sonstigen den Lehrer national gestalten. Das aber muß dieser selbst besorgen.

Bleibt uns für unsere Betrachtung noch der Geschichts- und der Geographieunterricht. Wenden wir die Formel unserer Frage auf den letzteren an, so hat dieser geographische Unterricht am humanistischen Gymnasium eine „nationale Gestaltung" wie mir scheint dadurch zu erhalten, daß er, nachdem in den unteren und mittleren Gymnasialklassen die nötigen Kenntnisse und Voraussetzungen gewonnen sind, sich zunächst für Untersekunda sehr bestimmt und klar die praktische Aufgabe stellt, den künftigen deutschen Reichsbürger mit den Verhältnissen, Machtmitteln, wirtschaftlichen Bedingungen u. s. w. seines Vaterlandes in steter Vergleichung mit denen der übrigen europäischen Mächte bekannt zu machen, die schon gewonnenen Kenntnisse in diesem Rahmen und unter den sich daraus ergebenden Gesichtspunkten zu erfrischen und zu vertiefen. Und ich scheue auch vom Standpunkt unserer Frage aus den Vorwurf ganz und gar nicht, daß dies einen utilitarischen Gesichtspunkt an die erste Stelle rücken heiße. Gewiß, wir sind am Gymnasium nicht solche reine Idealisten oder Ideologen, zu welchen die Gegner, denen wir vielmehr den Vorwurf der Ideologie zu machen berechtigt sind, uns stempeln wollen. Utilitarisch und wissenschaftlich sind ganz und gar nicht notwendige Gegensätze, und auch wir lehren fürs Leben und zwar nicht bloß jene 25% oder wie viele es sind, die mit vollendeter Untersekunda ins praktische Leben hinübertreten. Daß dies Moment des vitae discimus überhaupt seit den großen Krisen des vorigen Jahrhunderts im Gymnasialunterricht auch auf den der alten Sprachen kräftiger wirkt als früher, halten wir allerdings für ein wesentliches, ein besonders feines und zugleich auf die Dauer wirk-

samstes Stück der seitdem erfolgten und weiterhin zu erhoffenden „nationalen Gestaltung" des Unterrichts: etwas davon wird sich auch schon im Geographieunterricht in den unteren und mittleren Klassen geltend machen, z. B. bei der Behandlung unseres überseeischen Besitzes. Eine eigene Geographiestunde in Obersekunda und Prima neben der Geschichtsstunde, wie geographischerseits oder „erdkundlicherseits" (wenn ich mir dieses wahrhaft polnische Adjektivum mit seinen 7 Konsonanten auf 3 Vokale aneignen soll) verlangt wird, würde ich für keinen Fortschritt halten, schon deswegen nicht, weil sie den doch ebenso wichtigen Geschichtsunterricht, ihn auf 2 Wochenstunden reduzierend, in eine ganz verzweifelte Lage bringen würde. Ich weiß aber ein Mittel, bei dem sich die Geographen beruhigen und die Historiker gewinnen könnten: die Geographie muß an der Geschichte vollziehen, was die Franzosen jüngst Marokko gegenüber eine pénétration pacifique, eine friedliche Durchdringung nannten. Das geographische Element muß mehr, als tatsächlich geschieht, in Darstellung und Behandlung geschichtlicher Vorgänge als angewandte Geographie in den Geschichtsunterricht namentlich der Oberstufe eindringen, und davon würde denn auch auf anderen Gebieten profitiert, gesät und geerntet, werden können.

Was endlich die Geschichte betrifft, so hat hier, will mich dünken, das Gymnasium eine eigentümliche Mission. Hier hat der Chauvinismus sich eine Domäne gegründet und das was man „die Presse" nennt, ein sicheres Mittel gefunden, sich wo sie sich mit pädagogischen Dingen befaßt, mit einem jener verallgemeinernden Substantive, welche der Krebsschaden unseres politischen Denkens sind, mit scheinpatriotischem Gerede einem gedankenlosen Publikum zu empfehlen: nur recht viel deutsche Geschichte, heimisches Verdienst recht grell herausgestrichen, den Patriotismus pflegen. „Unsere Jugend" — lese ich soeben in einer rheinischen Zeitung — „lernt viel zu wenig von der vaterländischen Geschichte und den Taten des deutschen Volkes", hat der Bezirkskommandeur Oberst Freiherr Rüdt von Collenberg in Hannover bei der dortigen Sedanfeier gesagt. „Mit Recht, mit vollem Recht, meinen wir," setzt die Redaktion hinzu. Es ist, als sollte jener englische Spruch right or wrong, my country, der bei großen Lebensfragen einer Nation eine Richtschnur für den einzelnen bildet, bilden darf, ja unter Umständen bilden muß, auch in das wissenschaftliche, das Unterrichtsgebiet eindringen, und unser preußischer Lehrplan hat jener Strömung auch einigermaßen gehuldigt oder geopfert, indem er dem Unterricht in neuerer deutscher Geschichte auf Kosten der alten ein ganzes Jahr zulegt, und indem er die Geschichtsprüfung im Abiturientenexamen auf das Pensum der deutschen Geschichte beschränkt. Wir müssen das hinnehmen und aus der Verstärkung der deutschen Geschichte durch das Pensum der Untersekunda das unleugbar Gute und Richtige herauszufinden und auszunutzen streben: eine ausgiebigere Kenntnis der vaterländischen Geschichte ist eines Opfers wert, ist zweifellos etwas Gutes, und ein geschickter und charaktervoller Lehrer kann etwas sehr Gutes daraus machen. Aber ein Fortschritt in nationaler Gestaltung des Unterrichts liegt darin nicht etwa schon an und für sich, sondern dieser Fortschritt kann nur in der Behandlung des Geschichtsunterrichts im ganzen liegen. Und

das humanistische Gymnasium hat hier etwas voraus, weil die Quellenkenntnis griechischen und römischen Lebens und der ganze historische Charakter der von ihm vermittelten Bildung jene *Behandlung* erleichtert, die wir im Gegensatz zu der tendenziösen, phantastischen, moralisierenden Behandlung früherer Tage die realistische, mit dem glücklichen Ausdruck des Polybius die ἐξ αὐτῶν τῶν πραγμάτων ἕξις, eine Haltung und Behandlung im Geiste der Staatsgeschäfte nennen können. Der große Lehrer für diese Behandlung, dem auch wir Geschichtslehrer am Gymnasium dafür zu danken haben, ist Bismarck gewesen, und um so mehr ziemt es sich, an dieser Stelle an das zu erinnern, was er am 8. April 1895 in Friedrichsruh den preußischen Lehrern gesagt hat, daß man, alle Parteien, an den deutschen höheren Schulen anders als an den französischen (oder englischen) bestrebt sei, in Beziehung auf die *eigene Geschichte* die Wahrheit zu sagen. Sehr richtig! und damit können wir unsere Betrachtung schließen: wenn man uns fragt, wie sich unser Unterricht national, nationaler, am nationalsten, deutsch, deutscher, am deutschesten gestalten lasse, so antworten wir einfach — indem man sich auf allen Stufen, in allen Fächern bemüht, ihn immer *wahrer* zu machen. Das tiefe Wort der Schrift „Die Wahrheit wird Euch frei machen" gilt auch für die Völker und gilt namentlich für unseren Beruf: durch Wahrheit die Jugend unserer Nation zur Freiheit erziehen, heißt für uns Lehrer der höheren Schulen den Unterricht national gestalten.

Sie sehen wohl, verehrte Herren, daß wir hier nicht an einem Abschlusse, sondern an einem Anfang stehen. Die Frage, was das humanistische Gymnasium jenem Vorwurf gegenüber tun kann, könnte wirksam, methodisch, wissenschaftlich nur beantwortet werden, wenn uns, ihm, ein ganz positiver, ins Detail ausgearbeiteter Lehr- und Organisationsplan nach dem gewünschten Gesichtspunkt weiterer oder anderer nationaler Gestaltung des Unterrichts von Sexta bis Prima mit Motiven vorläge. In dem, was ich von radikaler Reform- und Anklageliteratur zu Gesicht bekommen, habe ich einen solchen nicht gefunden, sondern nur vage Anklagen und Verallgemeinerungen auf der einen, vage Versprechungen und pomphafte Reklame auf der andern Seite. Dafür gibt es bekanntlich kein Widerlegen, und für das, was mit nationaler Gestaltung des Unterrichts und u. d. des gesamten Erziehungswerks unserer höheren Schulen mit nationaler Gestaltung vernünftigerweise gemeint sein kann, gibt es kein anderes Mittel, als die stetige *Erfrischung und Läuterung unserer eigenen vaterländischen Gesinnung* — nicht die papierene Reform, sondern die wirkliche, tägliche, unablässige *Reformarbeit an uns selbst* und an unserem *Unterricht* — mit anderen Worten, die solide Arbeit, welche langsam aber am besten die agitatorische Phrase überwindet. [Allseitiger Beifall.]

Nach Eröffnung der Diskussion ergriff zunächst das Wort Direktor Dr. **Kuthe** aus **Parchim**: „Es kann mir nicht einfallen, gegen die vortrefflichen Ausführungen des Herrn Vorredners irgendwie zu polemisieren. Ich wollte mir aber eine kleine tatsächliche Berichtigung erlauben. Herr Geh. Reg.-Rat Jäger sagte: 30 Stunden seien dem Deutschunterricht an den Gymnasien zugewiesen. Ich glaube, das ist nicht richtig. Wir haben auch französischen Unterricht und, soviel ich weiß, wird nach der neuen Methode in den preußischen Schulen das fremde Idiom immer mehr zur Unterrichtssprache gemacht und das Deutsche

aus den französischen Stunden immer mehr verwiesen. Eigentümlich: die Vertreter der antigymnasialen Partei machen uns gern zum Vorwurf, wir erzögen Griechen und Römer, und sie sind dabei auf dem besten Wege, Franzosen und Engländer zu erziehen. Eigentümlich auch, daß unser Stiefbruder, das Reformgymnasium, sich ebenfalls zu einer gewissen Beschränkung des Deutschen geneigt zeigt. Ist doch von Vertretern desselben empfohlen worden, das Lateinsprechen schon in der Tertia zu pflegen. Auf diese beiden Punkte wollte ich hinweisen, vielleicht gibt das etwas zu denken."

„Ferner muß ich etwas pro domo sprechen! Die Schule, die ich zu leiten habe, ist im glücklichen Besitz einer Geographiestunde in der Prima und Obersekunda. Ich habe den Unterricht selbst gegeben, und es ist wirklich eine interessante Aufgabe, in einer Geographiestunde den Deutschen in der Heimat und im Auslande zu behandeln. Es ist dies ein direkt national wirkender Unterricht."

„Ich möchte endlich fragen, ob wir uns nicht zu einer Resolution entschließen können, indem wir auf die Frage „Wie hat sich das humanistische Gymnasium zu verhalten gegenüber der Behauptung, daß der höhere Schulunterricht in Deutschland zu wenig national gestaltet sei?" die Antwort geben: Es ist unsere, der hier Versammelten feste Überzeugung, daß das Gymnasium überall da, wo es national wirken kann, es auch tut. Ich meine, wir sind es uns schuldig, daß wir Zeugnis ablegen von unserer Tätigkeit. Wer das moderne Gymnasium kennt, weiß, daß es die verschiedensten innerhalb und außerhalb des Unterrichts sich bietenden Gelegenheiten zu nationalem Wirken eifrig ergreift." (Bravo.)

Oberlehrer Dr. **Capelle** aus Hamburg: „Ich möchte die Aufmerksamkeit auf einen Punkt lenken, der noch nicht zur Sprache gekommen ist, daß nämlich die Behandlung der antiken Schriftsteller, speziell der großen Historiker, auch im nationalen Sinne verwandt werden kann. Ich meine, daß besonders die griechischen Geschichtschreiber infolge ihres warmen Nationalgefühls ein ausgezeichnetes Vorbild wirklicher Vaterlandsliebe geben. Ich denke vor allem an Herodot und Thukydides und denke dann an Demosthenes und denke weiter an die Ruhmestaten nationaler Opferwilligkeit von einzelnen Römern und römischen Behörden, wie sie uns durch römische Dichter und Prosaiker vor Augen geführt werden, sicherlich alles die nationale Gesinnung in hohem Grade zu stärken geeignete Beispiele."

Universitätsprofessor Dr. **Hillebrandt** aus Breslau bittet, die vorgeschlagene Resolution einstimmig anzunehmen und erklärt gleichfalls den Vorwurf, daß das Gymnasium nicht national wirkt, für grundverkehrt.

Geheimerat Dr. **Wallichs** von Hamburg: „Ich gehöre noch der Zeit an, wo man von den modernen Anforderungen an die Schule noch nichts kannte. Ich bin an einer Schule unterrichtet worden, wo neben Latein und Griechisch alles andere nebensächlich oder gar nicht war. Wir hatten z. B. weder Turnen, noch Zeichnen, noch Singen, aber eins hat mir die intensive Beschäftigung mit dem Altertum doch eingetragen, daß ich keinem Menschen an Nationalitätsgefühl nachstehe und dem Vaterlandsgedanken mit aller Kraft während meines ganzen Lebens gedient habe." (Bravo!)

Professor Dr. **Martens** von Elberfeld: „Die Resolution des Herrn Direktor Ruthe kommt gewiß von Herzen; wenn wir uns aber vergegenwärtigen, was uns zur Aufstellung dieser Frage heutigen Tags veranlaßt hat, so habe ich die Empfindung, die Resolution geht nicht weit genug. Ich meine, wir sollten Zeugnis ablegen gegen die Art der Agitation, die jetzt getrieben wird unter der Fahne des Patriotismus in einer Weise, die ich nur mit dem Wort Chauvinismus bezeichnen kann. Es gibt kein deutsches Wort dafür. Wer Bücher wie „Der Deutsche und sein Vaterland" oder „Der Deutsche und seine Schule" gelesen hat, der wird sagen müssen, daß hier geradezu unglaublich Verkehrtes geleistet und daß die züchtigende Kritik, die Cauer an diesen Schriften geübt hat, vollkommen verdient ist. Ich meine, gegen diese Art, in unserem Volke den Rassenstolz zu erziehen, können wir uns nicht genug wenden. Es wäre ein Unglück für unser Volk, wenn in dieser Weise der bei unseren Vettern jenseits des Kanals gar zu sehr ausgeprägte Nationaldünkel, der keine Vaterlandsliebe ist, gezüchtet würde. Daher möchte ich wünschen, daß bei der Resolution auch darauf Rücksicht genommen würde."

Geh. Reg.-Rat Prof. **Jäger**: „Ich möchte dagegen sprechen, daß wir eine besondere Resolution fassen. Wozu sollen wir ein Zeugnis über uns selbst ablegen? Ich muß sagen: ich gönne den Gegnern nicht, daß sie sagen könnten: Die Herren haben es für nötig befunden, ihre nationale Gesinnung zu bezeugen. Ich möchte aber, da ich noch einmal das Wort ergriffen habe, doch dies noch aussprechen. Es berührt die Leute von meiner Generation — ich bin 1830 geboren — allerdings höchst eigentümlich, wenn wir von unseren jugendlichen Gegnern belehrt werden sollen über das, was nationale Gesinnung ist. [Lebhafter Beifall.] M. H.! Meine Generation hat die allerunglücklichste und elendeste Zeit unserer Geschichte erlebt. Wir haben die hoffnungslose Zeit unter dem deutschen Bunde mitgemacht. Wir haben die furchtbaren Jahre 1848—1852 durchgemacht, wo unser Nationalbewußtsein allerdings mit Gewalt zu einer Flamme angefacht worden ist, die niemals in unserem Leben ganz verlöschen konnte. Damals haben wir erfahren, daß unser gesamtes Leben und späteres Wirken gegründet sein müsse auf den zu suchenden Deutschen Staat, den Nationalstaat, und wir haben es an uns selbst erfahren, was national ist. Wir haben hierauf in der hoffnungslosen Zeit, die den Tagen von 1848 folgte, die Anläufe zu der Reform der Bundesverfassung mitgemacht, haben gesehen, wie dieses vergebliche Anlaufen unser Volk dem Siechtum entgegenführte und wie dann die furchtbare Krise auf Leben und Tod in den Jahren 1863—66 eintrat, wo wir mit Furcht und Zittern dem Gange der Dinge folgten. Wir, unsere Generation, wir haben die verdienten Männer, die uns schließlich zum Nationalstaat geführt haben, voll würdigen können. Nun, m. H., wem durch sein ganzes Leben und sein Wirken in der Schule das zum Troste gereicht hat, daß er wenigstens in der Jugend Begeisterung und Sinn für das zukünftige schöne Land nationaler Einheit pflanzen konnte, das wir nur im Traume, und nicht einmal so, wie Moses vom Berge das gelobte Land sah, zu schauen glaubten, wer das erlebt hat, m. H., der muß sich sagen, er ist erhaben über das große Gerede von nationalerer Gesinnung und Gestaltung des Unterrichts. So ist mein erstes und letztes Wort: der nationale Unterricht kann nur kommen durch die nationale Persönlichkeit."

„M. H.! Sie sind meist jünger als ich. Sie sind darin glücklicher als wir, Sie können in einem schönen, vorhandenen Nationalstaat wirken. Das Problem ist gelöst, durch unsere und durch Ihre Generation. In unserer Nation sind nun wichtige Aufgaben genug vorhanden, diese werden aber nicht durch schöngestellte Worte und inhaltslose Phrasen gelöst, sondern durch tatkräftige Arbeit, und bei der wollen wir bleiben." (Lebhafter Beifall.)

Oberlandesgerichtspräsident **Martin** von Hamburg: „M. H. Ich bin nicht 1830, aber 1834 geboren und könnte auch manchen Beitrag im Sinne des Herrn Vorredners liefern. Ich möchte Ihnen jetzt vorschlagen, statt der beantragten Resolution uns darauf zu beschränken, daß wir den eben gehörten Beifall noch verstärken, daß wir unsere freudige Zustimmung zu den letzten Ausführungen des Herrn Vorredners ausdrücklich erklären." (Sehr richtig.)

Daß mit Ausnahme von zwei Herren alle von einer Resolution absehen wollen, daß dagegen alle ohne Ausnahme der von Präsident Martin gewünschten Erklärung zustimmen, wird von dem Vorsitzenden durch Abstimmung festgestellt, der dann die noch zu erledigenden Fragen zur Sprache bringt.

„Es handelt sich zunächst darum, wann und wo wir uns nächstes Jahr wieder versammeln wollen. Der Vereinsvorstand hat diese Frage gestern eingehend erwogen und schlägt Ihnen Berlin vor und die Zeit um Pfingsten. Es ist meine Pflicht, zu bemerken, was ich schon in der Vorstandssitzung getan habe, daß uns vom nächstjährigen Präsidium des Oberlehrertages nahe gelegt wurde, uns mit diesem in Eisenach zu verbinden und entweder unmittelbar vor oder nach der Oberlehrerversammlung unsere Sitzung dort abzuhalten. Auch dieser Vorschlag ist in unserer Vorstandssitzung beraten worden, wir haben aber gemeint, daß die Zeit um Ostern nicht so günstig sei als die um Pfingsten. Es liegt dann eine zu kurze Zeitspanne zwischen der heutigen und unserer nächsten Zusammenkunft. Und zweitens haben wir gefunden, daß Berlin ein noch günstigerer Ort für uns ist als Eisenach, da die Berliner Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums uns jedenfalls durch zahlreiches Erscheinen erfreuen würde."

Hierauf wurde der Vorschlag „zu Pfingsten in Berlin" einstimmig angenommen und ebenso wurden die vom Vorstand vorgeschlagenen zwei Verhandlungsgegenstände, die eine recht aktuelle Bedeutung haben, von allen Seiten gutgeheißen. Es sind die Fragen:

1. Welche Grenzen müssen bei einer freieren Gestaltung des Lehrplans für die oberen Klassen des Gymnasiums innegehalten werden?
2. Inwieweit kann durch den griechischen und lateinischen Unterricht den Schülern ein wesentlich tieferes Verständnis der modernen Literaturen, insbesondere der deutschen, vermittelt werden?

Ferner wurden von der Versammlung die bisherigen Vorstandsmitglieder bestätigt und noch folgende vier hinzugewählt: Dr. O. Kämmel, Direktor der Nicolaischule in Leipzig; Dr. A. Kuthe, Direktor des Gymnasiums in Parchim; Stadtschulrat Dr. Michaelis in Berlin; Dr. G. J. Schneider, Dir. des Gymnasiums in Frankfurt a. O.

Im Schlußwort sprach Prof. Uhlig die Meinung aus, man habe allen Grund, mit dem Verlauf der Verhandlungen zufrieden zu sein; aber andererseits sei, was man vernommen, recht sehr geeignet zu zeigen, wie die Mitglieder des Vereins nicht etwa die Hände in den Schoß legen dürften, sondern mit aller Anstrengung das vom Verein verfolgte Ziel erstreben müßten. So erfreulich der Mitgliederbestand sei, so dürfe man sich doch bei 2200 nicht beruhigen, sondern habe dahin zu wirken, daß insbesondere noch mehr Nichtschulmänner beitreten. Gute Erfolge hätten in dieser Richtung während der letzten Jahre die entstandenen Zweigvereine gehabt, und auf weitere Gründung solcher sei daher Bedacht zu nehmen. So erfreulich ferner die Verbreitung der Zeitschrift sei, da zu den Vereinsmitgliedern noch eine erhebliche Zahl anderer Abonnenten hinzukomme und da alle von Anstalten bezogenen Exemplare sicherlich mehrere Leser fänden, so müsse doch auch hierin noch mehr erreicht werden, und dazu werde außer Anderem helfen, wenn auch Nichtschulmänner öfter Beiträge lieferten und Schulmänner solche, die auch das Interesse von Nichtpädagogen in höherem Grade zu erregen vermöchten. Es handele sich um die Haltung einer von mehr als einer Seite unausgesetzt heftig angegriffenen Festung, die sich nur durch ebenso unausgesetzten Eifer aller ihrer Freunde verteidigen lasse: man möge sich über diese Notwendigkeit nicht durch die bedenkliche Qualität der feindlichen Waffen und ihrer Träger hinwegtäuschen lassen. Und, Gott sei Dank, habe man ja in der Festung Proviant und Munition in reichem Maße.

Von dem engen Zusammenhalten der Mitglieder unseres Vereins gaben auch die Gespräche und Reden an dem voraufgehenden Begrüßungsabend und bei dem gemeinsamen Mahl am Abend des Versammlungstages ein schönes Zeugnis.[1])

Red.

Literarische Anzeigen.

Adolf Matthias, Die soziale und politische Bedeutung der Schulreform vom Jahre 1900. Berlin, A. Duncker 1905. 36 S. 8°.

Nach der Braunschweiger Erklärung des deutschen Gymnasialvereins um Pfingsten 1900 und nach dem Allerhöchsten Erlaß vom 26. November desselben Jahres, der den drei neunstufigen Lehranstalten die gleichen Berechtigungen zusprach, hofften wir, daß nun Friede sein werde und daß man auch dem Gymnasium gestatten werde, seine Eigenart kräftig zu betonen. Diese Hoffnung hat uns getäuscht. Unsere Gegner halten keinen Frieden, sondern greifen uns nach wie vor aufs heftigste an. Wenn eine urteilslose Presse unsere Arbeit herab-

1) Wenn die Redaktion über die Verhandlungen unserer diesjährigen Versammlung ausführlicher als über die meisten unserer früheren Zusammenkünfte berichtet hat, so glaubt sie dies sowohl durch die Wichtigkeit der verhandelten Fragen als durch den Charakter der verschiedenen Meinungsäußerungen gerechtfertigt. Es schien am Platz, nicht bloß im allgemeinen die Gedanken, sondern in weitem Umfang auch die Worte der Redner auf Grund stenographischer Niederschrift mitzuteilen.

würdigt, wenn die Gurlitt und Genossen gegen uns rasen, so erschreckt uns das nicht; wenn aber ein Mann von dem Ansehen und der Stellung wie Matthias uns hemmend in den Weg tritt, so ist uns das schmerzlich. Den Eindruck, daß dieser Mann zu unsern Freunden nicht gehöre, habe ich aus der vorliegenden Schrift empfangen.

Der Vortrag, gehalten am 25. November 1904 in der Vereinigung für staatswissenschaftliche Fortbildung in Berlin, beginnt mit einem geschichtlichen Ueberblick über die Entwickelung des höheren Schulwesens. Selbstverständlich enthält er nichts unrichtiges, aber der Ton und das Verschweigen gewisser Dinge verraten doch eine recht kühle Stellung, um nicht zu sagen Abneigung gegen die humanistische Bildung. Von dem, was das Gymnasium denn doch bedeutet und geleistet hat, kein Wort; dagegen viele Worte von der Unzulänglichkeit seiner Lehrverfassung und seiner Leistungen. Der Streit zwischen Johannes Schulze und Friedrich Thiersch wird hinreichend beleuchtet, was Lorinser, Spilleke, Köpke, Maximilian Schmidt und Scheibert gegen die Ordnung von 1834 sich vom Herzen sprachen, wird ausführlich mitgeteilt; aber was über die Lehrpläne von 1837 und 1856 gesagt wird, ist ganz ungenügend, die Verdienste von Johannes Schulze und Ludwig Wiese werden in den Schatten gestellt. Daß Köchly als sächsischer Gymnasiallehrer einen Verein für Reform des Gymnasiums gegründet und an ein vaterländisches Gymnasium nach Frankfurter System gedacht hat, erfahren wir; daß aber Köchly in reiferen Jahren nach mannigfachen Erfahrungen ganz andern Sinnes geworden ist, wird verschwiegen. Ob zu den Forderungen, die auf der Schulkonferenz im Oktober 1873 Gallenkamp, Ostendorf mit halber Unterstützung von Bonitz und endlich August Reichensperger stellten, „der gesunde Geist der Zeit" getrieben hat, erlaube ich mir zu bezweifeln. Gemäkelt ist freilich an dem Gymnasium zu allen Zeiten worden, daß es aber seit den ersten Dezennien des vorigen Jahrhunderts aus der Unruhe nicht mehr herausgekommen sei, muß ich bestreiten. Die Entwickelung von 1837 bis 1856 und 1882 war eine stetige; Unruhe ist erst hineingekommen durch die Lehrpläne von Bonitz, die es auf die schiefe Ebene brachten. — Ueber die Ordnung des Realschulwesens im Jahre 1859 finden wir zwar einen Absatz, aber dem Ordner und Förderer des Werkes, Ludwig Wiese, der bis an sein Lebensende diesen Schulen das lebhafteste Interesse schenkte, wird jedes Wort der Anerkennung versagt, nicht einmal sein Name wird genannt. Wegen des ungleichen Lohnes der Arbeit d. h. der ungleichen Berechtigungen erhält die Einrichtung das Prädikat „sehr wenig wert". Wenn ich nicht irre, erlangte die Realschule I. Ordnung allmählich sehr wertvolle Berechtigungen: das Reifezeugnis berechtigte u. a. zum Studium der neueren Sprachen, der Mathematik und Naturwissenschaften, zum Staats- und Maschinenbaufach (entzogen 1886). Wie konnte also Matthias schreiben: „Die Realschulen I. Ordnung bekamen nur die Berechtigungen zu solchen Berufsarten, für welche ein Universitätsstudium nicht nötig war, mochte dieses Studium so realistisch fundiert sein, wie es wollte?"

Der zweite Teil unseres Vortrages ist rhetorisch gehalten; selbst, wer ihm hier und da Abschweifung ins Phrasenhafte vorwürfe, wäre schwer zu widerlegen. Wir begleiten ihn Abschnitt für Abschnitt mit unseren Fragen und Bedenken.

Nach Matthias ist es „unstreitig von hoher Bedeutung für die soziale und politische Entwickelung unseres Volkes, daß sich durch die Schulreform sein Bildungsideal zugunsten einer realeren Weltanschauung verschoben hat". Im Gegensatz zu dem selbständigen Forscher, der unbekümmert um die Welt und deren Urteil, allein in die Sache sich vertieft und in einem starken Anstrich von Gelehrsamkeit seinen Stolz sieht; im Gegensatz zu den akademischen Ständen im weitesten Sinne, die zwar für sich die Schätze, die Motten und Rost fressen, keineswegs verachten, aber dem Erwerbssinn eine levis macula anheften und die erwerbenden Stände als minderwertig betrachten — im Gegensatz zu diesem stark karikierten Ideal rühmt er „die Tüchtigkeit und Unabhängigkeit gewerblicher und kaufmännischer Bestrebungen, die Klugheit und Arbeitskraft der freien Intelligenz, die im englischen Bildungsideal dargestellt wird durch den selbständigen, kraftvollen und entschlossenen Mann, dessen Blick in die Weite geht und der durch disziplinierte Willensenergie zur Beherrschung der Erde sich tüchtig gemacht hat". O diese Engländerei! Warum müssen wir uns selbst denn ewig herabsetzen und schmähen? Und wir haben es doch mit unserer alten deutschen Bildung, Kraft und Klugheit dahin gebracht, daß auch in Handel und Industrie, im Erwerbsleben die Engländer uns als ihre gefährlichsten Konkurrenten fürchten und hassen! Wer den Humanismus liebt, verachtet darum den Realismus nicht. Wer hat je geleugnet, daß jede Wissenschaft, die unser Denken in strenge Zucht nimmt, wertvolle Geisteskräfte weckt? Hier stößt der Redner offene Türen ein. Schwingt sich denn allein die neue realistische Geistesrichtung empor „zu den reineren Höhen einer von wissenschaftlichem und ethischem Geiste durchtränkten

Natur- und Weltanschauung?" (Slaby, von M. beifällig angeführt.)

„Die Schulreform hat ferner der Gefahr einer Einheitsschule und der Gleichmacherei unseres geistigen Lebens vorgebeugt." Wir Humanisten sind niemals für eine Einheitsschule, die alle über die Volksschulbildung Hinausstrebenden aufnimmt, sondern stets für die Differenzierung gewesen. Aber daß über der Mannigfaltigkeit die Einheit des geistigen Lebens nicht verloren gehe, wünschen wir allerdings. Wir fürchten die Zerfahrenheit. Matthias ergeht sich hier in der abschätzigen Schilderung unseres früheren Schulwesens, um sich eine dunkle Folie für sein lichtstrahlendes Gemälde zu schaffen. Die Einwirkung der Behörden, meint er, habe hauptsächlich darin bestanden, zu egalisieren und ein triviales Mittelmaß zu erzielen, er sucht uns das Gruseln zu lehren vor jener Zeit, da „des Revisors forschendes Auge Löschblätter maß", und versteigt sich zu dem Ausruf: „Vom Rhein bis zur Memel keine Eigenart und keine Individualisierung, sondern gleichmäßige Wissenssteppe dort wie hier!" Blasiertheit, Philisterhaftigkeit, Stumpfsinn, das waren die Früchte der alten Schule. So zu lesen S. 23. Die neue Ordnung hingegen wird Spontaneität und Freiheit erzeugen gleich den Schulen Englands, sie hat „freie Bahn geschaffen und Spielraum gegeben für Eigenart, für das ungezwungene Werden, nicht aber für ein gewaltsames Gemachtwerden". Sehr schön. Nur bitten wir um Freiheit auch für unsere „Eigenart". Warum poltert man denn immerfort gegen uns? Gewähre man uns doch wenigstens einige Schonzeit. Wir wollen gar keine Bevorzugung, von einer „aristokratischen Anmaßung humanistischer Bildung" weiß ich mich frei. Aber für gleichwertig dem Realgymnasium und der Oberrealschule halte ich das Gymnasium allerdings, und was Matthias den Realanstalten zubilligt, wird er dem humanistischen Gymnasium nicht absprechen wollen: „Sind die gesamten Geisteskräfte in eindringlicher Weise an den verschiedenen mehr oder minder schwierigen Stoffen bedeutsamer Unterrichtsfächer erst einmal geweckt und gestärkt, so wird der also gebildete junge Mann mit geübter Kraft sich einsichtbereit, eindringlich und willensstark in die jedesmaligen Besonderheiten seines Berufes hineinarbeiten und die mannigfachen Schwierigkeiten seiner Fachausbildung ohne weitere Vormundschaft allein und selbständig überwinden, damit er nicht bis zu seinem Tode minderjährig bleibt". Ich bin ganz damit einverstanden, daß der Staat seine „onkelhafte Vormundschaft" aufgibt. Uns allen wäre es hochwillkommen, wenn durch den Kaiserlichen Erlaß „dem ungesunden Zudrang zum Gymnasium, der Fülle an Halbbildung, dem Uebermaß von geradezu verschrobener Bildung" gewehrt würde. Bei dieser Gelegenheit stichelt Matthias auf den verkehrten Gelehrten und zitiert den hübschen Scherz aus dem Talmud: „Wenn ein Gelehrter auf die Brautschau geht, so soll er einen Ungelehrten mitnehmen." Spaß muß sein. Aber welch ein Mut gehört dazu, den Satz niederzuschreiben: „Wer hier (auf einer Realanstalt) sein Endziel nicht erreicht, der ist doch ein brauchbarerer Mensch für das Leben als der verunglückte Lateinschüler; und er ist bei weitem nicht so hochmütig".

Wenn weiter Matthias das Reformgymnasium preist, so wissen wir bereits, wie eifrig er sich bemüht, dies Maulbeerblatt zum Atlaskleide werden zu lassen; wenn er den kleineren Städten empfiehlt, durch gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen bis zu einem geeigneten Lebensalter sich eine lebensfähige Schule für beide Geschlechter zu gründen, so ist das hochmodern; wenn er dem Gymnasium den Vorwurf macht, es gewähre dem deutschen Geiste nicht Spielraum genug und pflege den deutschen Unterricht nicht in ausreichendem Maße, so kränkt uns das nicht, weil es uns nicht trifft. Sind da, wo heute das Deutschtum gefährdet ist, die Realschulen wirklich „die besten Vorkämpfer" für unsere deutsche Eigenart? Ich kann mir nicht denken, daß unsere humanistischen Freunde im Osten an Patriotismus und nationaler Gesinnung zurückstehen.

Um gerecht zu sein, bemerke ich ausdrücklich, daß Matthias das Gymnasium nicht gänzlich ausschalten will und ihm auf S. 35 eine höfliche Verbeugung macht. Seine Liebe gehört den Realschulen: warum auch nicht? Wir gönnen diesen Schwestern alles Gute. Mögen sie den Beweis des Geistes und der Kraft führen. Einstweilen haben wir das Zeugnis der Geschichte für uns. Die Zöglinge des humanistischen Gymnasiums haben sich bewährt in Kirche und Schule, in Kunst und Wissenschaft, in Fabrik und Kontor, im Parlament und Heer, auf der See und auf den Schlachtfeldern.

Blankenburg am Harz.

H. F. Müller.

Zusatz. Daß die Gesinnung eines fruchtbaren Schriftstellers nicht nach einer einzigen Veröffentlichung, zumal nach einer aus einem Vortrag entstandenen, ausreichend beurteilt werden kann, wird gewiß zugegeben werden, und so erlauben wir uns, einiges aus früheren Aufsätzen von Ad. Matthias zu ci-

tieren, zu deren Inhalt er sich im Jahr 1901 von Neuem bekannte durch ihren Wiederabdruck in dem Sammelbande, den er „den alten Freunden" Oskar Jäger und Karl Kruse gewidmet hat, Männern, mit welchen er sich nach der Vorrede bei den Fragen unseres höheren Schulwesens „im Wesentlichen stets eins gewußt hat". Es geht aus den folgenden Citaten hervor, daß Matthias weit entfernt ist, gegen die humanistischen Gymnasien und Schulstudien eine dermaßen unfreundliche Gesinnung zu hegen, wie es nach der oben besprochenen Rede in der Tat den Anschein hat.

„Vor dem Richterstuhle einer besonnenen Würdigung des Gegenstandes kann von einer Reform des Gymnasiums kaum die Rede sein; man kann hier nur langsam und schrittweise bessern, wo sich wirkliche Schäden herausstellen. Vor allem aber beherzige man eins: die Studien lassen sich leichter unterdrücken, als wieder ins Leben rufen. Es herrscht viel trübe Gährung in unserer Zeit, und niemand wird sich dem Eindruck entziehen, daß große, unwiederbringliche Güter unseres geistiges Lebens gefährdet werden können. Zu einer Zeit, wo gewaltige Ereignisse an den Tag gelegt haben, welcher Kraft das deutsche Volk noch fähig ist, sollte man mattherziges Klagen beiseite lassen, das nur den materiellen Sinn unserer Zeit fördert, über dessen Zunahme man nicht ohne Grund und nicht ohne schmerzliche Besorgnis vielfach klagt."

„Weil die beiden antiken Sprachen nicht so nahe liegen der modern gespaltenen Form des Gedankenausdrucks, weil sie erwachsen sind aus einfachen Zuständen und einfachen Lebensformen und nicht, wie die modernen Sprachen, aus künstlichen und sehr zusammengesetzten Verhältnissen in Staat und Gesellschaft, deshalb erziehen sie allerdings nicht in müheloser Arbeit, sondern in einer Anstrengung, vor welche die Götter den Schweiß gesetzt haben, zu einem willensstarken Können. Denn es gehört ein sehr starker Wille, eine angespannte Aufmerksamkeit des Knaben dazu, um sich abzuwenden von der modernen Zerfahrenheit und Vielgestaltigkeit des Gedankens zu antiker Einfachheit und Geschlossenheit. Deshalb passen auch diese Sprachen zu altpreußischer Zucht und Strenge so gut, deshalb sind sie dem großen König so bedeutsam erschienen, daß er sie eine Schule „des Taktes, guten Geschmacks, scharfen Urteils und Verständnisses des Schönen" nannte und energisch betonte: „Aber vom Griechischen und Lateinischen gehe ich durchaus nicht ab bei dem Unterricht in den Schulen". Und wie die Sprachen, so der Inhalt, den uns dieselben übermitteln. Die Griechen finden ohne Absicht und Bewußtsein das Schöne, weil ihr ganzes Wesen von Schönheit durchdrungen ist; die Römer konnten, wie Ihering es so treffend ausdrückt, nichts Zweckwidriges tun."

„Wer der fernliegenden und fremden Gegenstände spottet, die uns das Altertum bietet, der sollte doch bedenken, daß gerade in diesem Umstande ein Teil der bildenden Kraft klassischer Bildung liegt. Wollen wir an unserer eigenen Sprache, besonders wo sie höher liegende und schwierige Fragen behandelt, lernen, so sehen wir leicht den Wald vor lauter Bäumen nicht. ... Durch das beständige Messen des Fremden am Einheimischen [beim Uebersetzen], durch das beständige Abwägen der Muttersprache gegen das Fremde tritt erst die Muttersprache selbst, die vorher nur ungeschieden und als unübersichtliches Ganzes dem Kinde zum Bewußtsein kam, in ihren einzelnen Teilen mit aller Deutlichkeit auseinander. Dieser Gewinn für die Muttersprache, der sich in gleicher Weise aus keiner anderen Uebung ziehen läßt, ist nicht zu unterschätzen; er ist um so größer und reicher, je größer die Verschiedenheit der verglichenen Sprachen ist, und je größere Vollkommenheiten im inneren und äußeren Bau diese Sprachen bieten."

„Schließt sich die lateinische Sprache knapp und in scharfen Umrissen dem Gedanken an, den sie zum Ausdruck bringen will, so schmiegt sich die griechische zart, durchsichtig und weich allen Gliedern des Gedankens an. ... Die griechische Art zu denken hat überdies vielfach größere Ursprünglichkeit und jugendlichere Frische und hat stellenweise eine Naivetät und Unmittelbarkeit der Anschauung und des Denkens, der wir schlechterdings nichts Gleichartiges aus dem geistigen Besitztum irgend eines Volkes der Vergangenheit und Gegenwart zur Seite zu stellen vermögen. Diese Vorzüge können aber insgesamt nur dann ihre Wirkung äußern, wenn diese fremden Sprachen ungetrübt und unmittelbar an der frischen, belebenden Quelle genossen werden und nicht in den künstlichen Präparaten unvollkommener und trübender Uebersetzungen."

„Zugeständnisse mag das Gymnasium immerhin denen machen, die auf Vereinfachung seiner Organisation und seines Lehrverfahrens dringen, nur keine Zugeständnisse den Fanatikern der Nützlichkeit, die das allein für lernenswert halten, was im Geschäft, wo das Geld im Kasten springt, oder in der Unterhaltung des Salons, wo die leere Phrase klingt, zu gebrauchen ist. Vor allem muß das Gymnasium dahin streben, wieder dauernde Freude am klassischen Altertum zu erwecken; diese tut der Jugend gut und ist das beste Palladium gegen den geisttötenden Drang nach Vielwisserei. Das Nützliche in der Welt befördert sich ja von selbst; denn die Menge bringt es hervor, und Hinz und Kunz können es nicht entbehren. Das Ideale muß von der Schule gepflanzt werden; denn nur wenige schätzen und lieben es, und es tut doch so vielen im Drange des irdischen Daseins und in der Prosa des Lebens not."

II.

Geschichtsbilder aus Leopold von Rankes Werken, zusammengestellt von **Dr. Max Hoffmann**, Gymnasialprofessor a. D., Leipzig, Duncker und Humblot 1905, 399 S. Großoktav.

Ein Buch, das den Geschichtslehrern unserer Mittelschulen und allen denen, welche geschichtliche Lektüre lieben, aber nicht Zeit haben, die größeren Werke des geistvollsten unserer Historiker zu lesen, aufs angelegentlichste empfohlen zu werden verdient. Nach einer die großartige Forscherarbeit eines 90jährigen Lebens warm und einsichtig darlegenden Einleitung gibt es, auch äußerlich gut oder, wie man jetzt zu sagen liebt, vornehm ausgestattet, auf 399 Seiten 58 mit Feinheit und historischem Verständnis ausgewählte Stücke, die, abgesehen von den 3 ersten — Ursprung des Christentums, Staat und Kirche, Kaisertum und Papsttum — von Maximilian I. bis auf Bismarck führen. Es darf getrost als ein Werk für sich, eine Wanderung durch die Neuere Geschichte von der Reformation bis auf unsere Tage bezeichnet werden, und dies an der Hand — zwar nicht des größten, den es nicht gibt und der Natur der Sache nach nicht geben kann — aber eines der größten Geschichtsforscher und Geschichtsdarsteller aller Zeiten: wo nötig mit ganz kurzen sachgemäßen Anmerkungen unter dem Texte. Wer auf diesem Gebiet ein passendes Weihnachtsgeschenk sucht, kann kein besseres finden. Es setzt nur diejenigen allgemeinen geschichtlichen Kenntnisse voraus, die man aus unseren humanistischen oder realistischen Mittelschulen mitzubringen pflegt, denen hinzuzugesellen ist, was das bewegte öffentliche Leben unserer Zeit jeden lehrt, der nicht bloß vom Tag zum Tage lebt. Für den geschichtlichen Unterricht an unseren Gymnasialanstalten hat Rankes Geschichtschreibung eine große, aber allerdings nur mittelbare Bedeutung. Für ihre Schüler auf den obersten Klassen ist diese Geschichtsdarstellung noch zu fein, wir wären fast versucht zu sagen, nicht derb genug, aber niemand, dem der Geschichtsunterricht an höheren Klassen anvertraut ist, darf es unterlassen, aus Rankes Werken und mit seinem Geist sich für seine ebenso schöne als schwierige Aufgabe zu stärken, seine eigene Darbietung durch sie, möchte man sagen, zu läutern. Und wo ihm seine Zeit nicht gestattet, 6bändige Werke, wie die Geschichte der Reformation oder die englische oder französische Geschichte zu studieren oder auch nur vollständig zu lesen: wohlan, hier ist ein erschwingbares, mit Sorgfalt und Liebe zusammengestelltes Buch, das durchaus geeignet ist, dem Lehrer vor allem die Freude an seiner Unterrichtsaufgabe zu erhöhen. Wir wissen, und der Herausgeber, der sich in dem Vorwort mit großer Bescheidenheit ausspricht, weiß es, daß mit einem Werke, das fremdes Gut selbstlos bietet, kein litterarischer Ruhm zu gewinnen steht. Des aufrichtigen stillen Dankes einsichtiger Leser, vor allem einsichtiger Fachgenossen aber darf er sich versichert halten.

Bonn. O. Jäger.

Stielers Handatlas, neunte von Grund aus neubearbeitete und neugestochene Auflage. Gotha, Justus Perthes. 100 Karten in Kupferstich mit 162 Nebenkarten. Preis: in Lieferungen 30 Mk, Namensverzeichnis dazu: 3,50 M.; Atlas mit Namensverzeichnis geb. 38 Mk. — Lieferung 23—50 und Namensverzeichnis.

Ein Gefühl hoher Befriedigung, fast des Stolzes erfaßt einen, wenn man dies nun abgeschlossene Werk deutschen Fleißes, deutscher Wissenschaft und Stecherkunst durchmustert. Welch enorme Fülle von gelehrter Arbeit ist auf den prächtigen Karten der vorliegenden Lieferungen konzentriert! Man vertiefe sich nur einmal in das Studium der völlig neuen 7-blättrigen Karte von Afrika oder der neuen 6-blättrigen des Europäischen Rußland oder der bis zur Gegenwart hin ergänzten beiden Karten der Polarländer. Und wie ästhetisch geschmackvoll ist das Bild, das uns Blätter wie Irland oder Kleinasien oder die Uebersicht der Britischen Inseln (alle drei ganz neu bearbeitet) bietet. Wie anschaulich tritt uns die Lage und Gestalt bedeutendster Städte der Erde z. B. von Petersburg und Konstantinopel, Rio de Janeiro oder Buenos Aires in Nebenkarten entgegen. Noch dieser Tage wurde ich beim Nachschlagen in einem anderen, sehr verbreiteten Handatlas fast abgestoßen bei dem Anblick einer an Namen wohl reichhaltigen, aber ganz unübersichtlichen Karte; die Stielerschen Kartenbilder dagegen reizen geradezu zum näheren Studium, indem sie uns schon beim ersten Blick ein lebendiges, oft plastisches Bild des betreffenden Teils der Erdoberfläche geben, und da die auch hier reiche Fülle der Daten nicht wie ein großer Wirrwarr uns anstarrt, sondern sich durch Anordnung und Wahl der Schriftarten, Signaturen und Farben als ein wohlgeordnetes Ganze darstellt. Ebenhierdurch wird auch das Auffinden von Objekten außerordentlich erleichtert. In weiterem Umfang dient diesem Zweck das um ca. 40000 Namen und um 40 Seiten gegen die frühere Auflage bereicherte Namensverzeichnis mit seinem geschickten, einfachen System. — Kurz, Stielers Handatlas, in der neuesten Auflage, die vor den früheren wesentliche Vorzüge zeigt, ist u. E. das Meisterwerk unter unsern Handatlanten. War aber früher dieses Werk durch seinen Preis nur einem engeren Kreise zugänglich, so ist es jetzt, da der Atlas nur noch

halb so teuer wie ehedem ist, erst recht geeignet, ein Gemeingut nicht allein unserer Gelehrten, sondern unsrer Gebildeten überhaupt zu werden. An den Gelehrten und Lehrern aber ist's, das weitere Publikum auf diesen wohlfeilen Schatz hinzuweisen.

Die dem gleichen Verlag (Gotha, Justus Perthes) entstammenden 50 Pfg.-Hefte mit dem Titel: **Rechts und links der Eisenbahn!** die die ausgezeichnete Vogel'sche Karte des Deutschen Reiches (1 : 500000) der Allgemeinheit unserer Eisenbahnfahrer nutzbar und auch die Eisenbahn fahrt fruchtbar zu machen suchen, seien der Beachtung angelegentlich empfohlen. Prof. Paul **Langhans** ist der Herausgeber, Mitarbeiter u. a. die Professoren Hahn, L. Neumann, Sievers, Ule.

E.

Empfehlung neuer literarischer Erscheinungen.

Gegen Ende des Jahres pflegen sich die Zusendungen zu häufen. Da wir infolge der Ausführlichkeit, mit der unsere Hamburger Vereinsverhandlungen mitgeteilt werden mußten, die regelmäßige Bogenzahl unserer Jahrgänge bereits überschritten haben, müssen wir die Besprechung einer Anzahl der eingesandten Bücher auf die ersten Hefte des nächsten Jahres verschieben, wo auch etwas ältere Pflichten dieser Art erfüllt werden sollen. Wir möchten aber nicht versäumen, auf einige Veröffentlichungen jüngeren Datums noch im alten Jahr an dieser Stelle und auf der zweiten Seite des Heftumschlages empfehlend hinzuweisen.

Handbuch der **praktischen Pädagogik** für höhere Lehranstalten von **Hermann Schiller.** Vierte, umgearbeitete und vermehrte Auflage. Leipzig, Reisland. 750 S. (gegen 702 der 3. Aufl.), 12 Mk. Sie ist auf Grund eines von dem 1902 verstorbenen Verfasser zum größeren Teil druckfertig hergestellten Manuskripts von Dir. Prof. Dr. Fauth in Hörter in Gemeinschaft mit sieben anderen Schulmännern besorgt, insbesondere durch zahlreiche Literaturnachträge ergänzt. Zugleich erschien ebenda die vierte, von Schiller selbst noch durchgesehene Auflage seines Lehrbuchs der **Geschichte der Pädagogik** (470 S., 8 Mk.), durch Fauth und den Oldenburger Seminaroberlehrer Dr. Lippelt besorgt.

Das höhere Lehramt in Deutschland und Oesterreich. Ein Beitrag zur vergleichenden Schulgeschichte und zur Schulreform von Prof. Dr. **Hans Morsch,** Oberl. am Kaiser Wilhelms-Realgymnasium zu Berlin. Teubner. 332 S. in gr. Oktav., 8 Mk. geh., 9 Mk. geb. Ein glücklicher Gedanke, die Entwicklung des Unterrichtswesens in verschiedenen Ländern zu vergleichen und damit einen Beitrag zur Schulreform zu liefern; und die Vergleichung ist mit höchster Genauigkeit durchgeführt.

Monumenta Germaniae Paedagogica. Bd. XXXIII. **Die Schulordnungen des Großherzogtums Hessen.** Teil 3, das Volksschulwesen der Landgrafschaft Hessen-Darmstadt seit 1567. Von Pfarrer D. Dr. **Wilh. Diehl** in Hirschhorn. Berlin, bei A. Hofmann & C. 574 S., 12 Mk. Eine der hervorragendsten Leistungen in den Monumenta und eine keineswegs nur für Hessen wichtige.

Geist des Lehramts. Eine Einführung in die Berufsaufgabe der Lehrer an höheren Schulen. Von **Wilh. Münch.** Zweite, verbesserte Auflage. Berlin, Georg Reimer. 548 S., brosch. 10 Mk, geb. 11 Mk. (Siehe die Besprechung der ersten Auflage von O. Jäger im Hum. Gymnasium 1903, S. 89 fg.)

Schule und Leben. Reden und Ansprachen von Geheimerat Dr. **Gustav Weicker,** weiland Gymnasialdirektor in Stettin. Mit Bildnis und Lebensabriß. Aus dem Nachlaß herausgegeben von Albrecht Tiebe. 171 S. 2,50 Mk. Besonders wertvoll natürlich für die, welche den Entschlafenen, Unvergeßlichen gekannt, erquicklich aber für alle Jugenderzieher und Jugendfreunde.

Reden und Aufsätze von **Theodor Mommsen.** Mit zwei Bildnissen [M. im Jahre 1896 und i. J. 1860]. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 479 S., geb. 8 Mk. Herausgegeben von **Otto Hirschfeld.** 2 Universitätsreden, 17 in der Berliner Akademie, 2 im Abgeordnetenhaus gehaltene, 6 Vorträge, 13 Aufsätze, schließend mit den ergreifenden, von Mommsen verfaßten Worten auf der Ehrentafel der deutschen Städte zu Moltkes neunzigstem Geburtstag. Eines von den Büchern, die nach unserer Ueberzeugung jeder Gymnasiallehrer besitzen, nicht bloß einmal aus der Anstaltsbibliothek entleihen sollte, eine nie versiegende Quelle der Erquickung und Erhebung nach Inhalt und Form, der wissenschaftlichen, der nationalen und auch der ästhetischen Erquickung: denn es sind wenige, sehr wenige Schriftsteller, die für die Fülle und Kraft ihrer Gedanken einen in diesem Grade vollendeten Ausdruck gefunden haben. Und der trotz prächtigster Ausstattung ungemein niedrige Preis wird, denken wir, auch zur Verbreitung beitragen. Auf einiges Einzelne wird bei einer Besprechung der pädagogischen Ansichten Mommsens eingegangen werden.

Männer der Wissenschaft. Eine Sammlung von Lebensbeschreibungen zur Geschichte der wissenschaftlichen Forschung und Praxis, herausgegeben von Dr. **Julius Ziehen,** Berlin.

Heft 1. **J. F. Herbart** von **O. Flügel** [dem bekannten Theologen, Philosophen und Pädagogen], 2. **R. W. Bunsen** von **Dr. W. Oswald**, o. Prof. a. d. Univ. Leipzig. 3. **F. W. Dörpfeld** von **Edmund Oppermann,** Schulinspektor in Braunschweig. Leipzig, bei W. Weicher. Jedes Heft im Umfang von 40—50 Seiten je 1 Mk. Eine hübsche Idee und bis jetzt trefflich ausgeführt, was nach den Namen der schon genannten Verfasser weiterer Lieferungen auch von diesen zu erwarten ist. Daß der berühmte Chemiker zwischen zwei Pädagogen geraten ist, zeigt schon, wie verschiedene Interessen durch die Sammlung werden befriedigt werden. Uebrigens war auch er ein großer Pädagoge, wie noch jüngst eine Prorektoratsrede von Theodor Curtius dargelegt hat.

Bilderatlas zur Bibelkunde. Ein Handbuch für den Religionslehrer und Bibelfreund, bearbeitet von Schulrat Dr. **Frohnmeyer** und Dr. **J. Benzinger.** 501 Abbildungen mit erläuterndem Text. Stuttgart, Theod. Benzinger. 188 S., in Kartonband 6 Mk., in Leinenband 7,20 Mk. I. Zur biblischen Geographie, II. Zur Geschichte Israels, III. Zum Kultus, IV. Alltagsleben der alten Israeliten, V. Zur biblischen Naturgeschichte. Ein schönes Weihnachtsgeschenk für Jung und Alt.

Kuhnert-Leipoldt, Wandkarte von Palästina bis zur Zeit Christi, in Verbindung mit Prof. Dr. Leipoldt in Dresden gezeichnet von Realschuloberlehrer M. Kuhnert in Chemnitz, Maßstab 1 : 150 000, 200/135 cm. Mit einem Profil durch Palästina in der Richtung von West nach Ost über Jerusalem mit Angabe der entsprechenden Licht- und Schattentöne und mit einem Plane von Alt-Jerusalem und ausführlichem Text. Auf Grund der neuesten Forschungen dargestellt nach der reinen Reliefmethode mit linksseitiger Beleuchtung und Schattenkonstruktion. Aufgezogen auf beste Leinwand mit Stäben und mit Müllers Original-Kartenausstattung versehen 15 M. — Unter allen Karten des Heiligen Landes, die wir bei und nach dem Besuch Palästinas gesehen, gebührt dieser u. E. der Preis und zwar insbesondere für Unterrichtszwecke: denn nirgendwo sonst tritt die einzigartige Bodengestaltung des Landes in so belehrender, plastischer Weise dem Beschauer entgegen.

Die Hellenische Kultur. Dargestellt von **Fritz Baumgarten, Franz Poland** und **Richard Wagner.** Mit 7 farbigen Tafeln, 2 Karten und gegen 400 Abbildungen im Text und auf 2 Doppeltafeln. Teubner. 491 S. in gr. Oktav, elegant gebunden 12 (schreibe: zwölf!) Mark. Eine der glänzendsten Leistungen der unglaublich viel und ungemein viel Gutes leistenden Firma und eine von denen, mit der sie sich um die humanistischen Schulstudien ein großes Verdienst erworben hat. Dem Werke gebührt zweifellos eine ausführliche Besprechung, wir möchten aber mit dem Ausdruck unserer Freude und unseres Dankes nicht länger zögern, und möchten Allen, die in der Lage sind, mit Tat oder Rat die Verbreitung zu unterstützen, ans Herz legen, dies zu tun. Drei Gymnasialprofessoren von zweifelloser wissenschaftlicher und pädagogischer Kompetenz, zwei an Dresdener Gymnasien, einer am älteren Gymnasium zu Freiburg i. Br. tätig, haben sich zur Herstellung vereinigt. Der erfüllte Zweck ist eine für jeden Gebildeten, ja für jeden Schüler oberer Gymnasialklassen wohlverständliche und eine wahrhaftige, nicht idealisierende Darstellung der altgriechischen Kultur bis zur Zeit Alexanders, eine Darstellung, aus der nicht bloß eine lebendige Anschauung jenes originellsten und folgenreichsten Abschnittes in der Geschichte der geistigen Entwicklung der europäischen Menschheit gewonnen wird, sondern aus der zugleich erhellt, was vom antiken Hellenentum heutzutage noch fortlebt, was wir alle ihm verdanken, auch wenn wir es nicht mit den Augen begeisterter Bewunderung, sondern mit denen nüchterner historischer Kritik betrachten. Die Schreibweise der drei Genannten ist ziemlich verschieden, aber das schadet dem Eindruck des Ganzen keineswegs, erhöht vielleicht sogar das Interesse des Lesenden; gleich ist sie überall in Klarheit und Wärme.

Wichtige Kapitel des vorstehenden Werkes erhalten eine ausgezeichnete Ergänzung durch spezielle Behandlung einer durch hellenische Kunst für alle Zeiten und Kulturvölker geheiligten Stätte. Die **Akropolis von Athen** von Prof. Dr. **Luckenbach** in Karlsruhe erschien in zweiter, vollständig umgearbeiteter Auflage, mit 83 in den Text eingedruckten Abbildungen. München, R. Oldenbourg. 53 S. 2,50 Mk. Obwohl nicht für Archäologen verfaßt, gibt die Schrift neben den klar dargestellten und trefflich illustrierten positiven Ergebnissen der Forschung auch Einblick in die nicht wenigen strittigen Fragen, die sich an die auf uns gekommenen Reste knüpfen, und enthält Literaturangaben für die, welche sich weiter zu belehren wünschen.

Im vorigen Jahrgang unserer Zeitschrift S. 243 sind die 5 vom Architekturmaler **Peter Wolze** hergestellten ebenso belehrenden wie prächtigen Wandbilder von der Saalburg besprochen worden. Die Saalburg sich als Spielzeug selbst herzustellen, hat derselbe jetzt unseren Knaben durch 7 Modellbogen nebst ausführlicher Anleitung ermöglicht. Es ist Nr. X der Sammlung „Spiel und Arbeit", die in Ravensburg bei Otto Maier erscheint. Preis 3,50 M.

(Fortsetzung auf der zweiten Seite des Umschlags.)

Abgeschlossen Anfang Dezember 1905.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Das humanistische Gymnasium

herausgegeben

von

Oskar Jäger und Gustav Uhlig.

Organ des Gymnasialvereins.

Sechzehnter Jahrgang.



Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1905.

Inhaltsverzeichnis.

Vom Gymnasialverein und seinen Versammlungen.

Von anderen Versammlungen.

Von Feierlichkeiten.

Nekrolog.

Zur Organisation des Gymnasialunterrichts im allgemeinen.

Zum griechischen und lateinischen Unterricht.

(Sieh auch das Verzeichnis der Bücherbesprechungen.)

Aus der Wissenschaft der klassischen Philologie.

Zu anderen Lehrgegenständen des Gymnasiums.

(Sieh auch das Verzeichnis der Bücherbesprechungen.)

Reformschulen und andere Schulreformen.

Schulordnung und Schulhygiene.

Vorbildung und Stand der Oberlehrer.

Allotrion.

Bücherbesprechungen und Anzeigen.

(Die Seitenzahl II weist auf die zweite Seite der Umschläge.)

Versammlung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin.[1])

Die zweite Zusammenkunft der „Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und Provinz Brandenburg" fand am 6. Dezember 1905 statt. Trotz des sehr schlechten, regnerischen Wetters und der vielen Abhaltungen, die die gesellschaftlichen Verpflichtungen und die Vorbereitungen für das Weihnachtsfest gerade in dieser Zeit mit sich bringen, hatte sich eine zahlreiche, aus 400 bis 500 Personen bestehende Versammlung in dem prächtigen Festsaale der K. Kriegsakademie eingefunden.

Die Verhandlungen eröffnete bald nach 8 Uhr der 1. Vorsitzende, Herr Professor D. Scholz, Pfarrer an der St. Marienkirche, mit folgenden Worten:

Hochverehrte Versammlung. Ich eröffne die zweite Jahresversammlung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und heiße die Anwesenden herzlich willkommen. Beim Rückblick auf das verflossene Jahr drängt sich vor allem die Beobachtung auf: wenn es sonst heißt, daß aller Anfang schwer ist, so ist uns der Anfang leicht gemacht worden. Selten wird eine freie Vereinigung im ersten Anlauf so erfolgreich gewesen sein, wie uns vergönnt gewesen ist. Gegen 700 Mitglieder sind uns beigetreten. Darunter befinden sich neben den technischen Vertretern der humanistischen Bildung, den Altphilologen auf den Gymnasien, die wahrlich hier berechtigt sind, im besten Sinn des Wortes pro domo zu reden, zahlreiche Mitglieder der übrigen Fakultäten und Männer des praktischen Lebens. Sie alle empfinden in der humanistischen Bildung etwas Eignes, Unvergleichliches. Sie alle empfinden, daß in der humanistischen Bildung eine Quelle rinnt, bei deren Versandung unser geistiges Leben auf weite Strecken veröden müßte. Kein Volk ist so reich an geistigen Motiven, daß es die ältesten und besterprobten unter ihnen mutwillig ausschalten dürfte. Daher unser ernstes Bestreben, den Fortbestand des alten humanistischen Gymnasiums mit dem Griechischen als Stütz- und Höhepunkt zu sichern. Aber neben dem Fortbestand beschäftigt uns auch die Weiterentwicklung des Gymnasiums. Es geht eine Sage durch das Land, das Gymnasium sei zum Kirchhof geworden, der Stillstand herrsche darin, und unzählige Väter und Mütter schenken der Sage Glauben. Demgegenüber stelle ich fest, daß gerade das Gegenteil der Fall ist, daß an der Weiterentwicklung des Gymnasiums unermüdlich gearbeitet wird; natürlich nicht an einer Weiterentwicklung, die einiges Alte und einiges Neue willkürlich an einander heftet, sondern an einer Weiterentwicklung des Gymnasiums nach seiner angeborenen Eigenart. Dies geschieht 1) in methodischer Richtung, sofern es gilt, die Art und Weise der Darbietung des Stoffes an die Jugend immer zweckmäßiger zu gestalten, sie dem Verständnis nach Möglichkeit anzupassen, 2) in organisatorischer Beziehung, sofern den Oberprimen Gelegenheit gegeben

[1]) Der Bericht über den Verlauf der denkwürdigen Zusammenkunft rührt von einem Teilnehmer her; die Worte, welche Prof. D. Scholz am Anfang und am Schluß der Versammlung gesprochen, sind nach einer Niederschrift des Redners selbst mitgeteilt, ebenso der Rückblick und Ausblick, den Dir. Lück gegeben hat. Die Mitteilungen aus dem soeben von der Weidmannschen Buchhandlung veröffentlichten Vortrag des Professor Roethe stammen von uns. Durch den Inhalt des obigen Referats ist es u. E. unnötig geworden, den neuen Jahrgang, wie sonst, mit einigen Worten an die Leser über den Stand der von uns vertretenen Sache und über das, was in der nächsten Zukunft von uns zu geschehen habe, zu eröffnen. U.

ist, je nach der besonderen Lage der Dinge das Griechische oder das Lateinische voranzustellen und damit gegenüber dem bloßen Reglement eine gewisse Bewegungsfreiheit zu gewinnen, 3. aber auch grundsätzlich, sofern wir statt der wahllosen Bewunderung der Antike immer mehr lernen werden, ihr Bestes in Freiheit uns anzueignen. Zu diesem Besten der Antike rechne ich die Größe ihrer Männer und die Reinheit ihrer Formen, beides mit dem Atem der Ursprünglichkeit. Indem ich diese Ziele unsres Kreises noch einmal aus dem vorjährigen Programm heraushebe, gebe ich mich der Hoffnung hin, daß auch die heutige Versammlung, für die wir ein so packendes Thema und den würdigsten Redner aufstellen konnten, der gemeinsamen Sache zum besten diene.

Darauf erstattete der 2. Vorsitzende, Herr Gymnasialdirektor Dr. Lück aus Steglitz, den Jahresbericht, indem er etwa folgendes ausführte:

Unsere Vereinigung hat das erste Jahr ihres Bestehens hinter sich. Am 29. November 1904 ist unser Bund ins Leben getreten. Es war ein denkwürdiger Tag, den nicht leicht vergessen wird, wer ihn miterlebt hat. Möchte auch der heutige Abend anregend, ermutigend, erhebend wirken, möchte auch er in der Oeffentlichkeit starken Eindruck machen und die Ueberzeugung von der lebendigen Kraft der gymnasialen Bewegung verbreiten helfen!

Die Vereinigung hat sich, was ihre Mitgliederzahl angeht, überraschend gut entwickelt. Es will in unserer Zeit und in unserem vereinsmüden Berlin doch etwas heißen, wenn sich in so kurzer Frist an 700 Männer, zum großen Teil in hohen und angesehenen Stellungen befindlich, verbinden, um einen Zweck wie den unseren zu fördern. Wer unser Mitgliederverzeichnis durchsieht, wird die Namen vieler Schulmänner finden. Das ist natürlich und erfreulich. Es stünde schlimm, wenn wir Lehrer nicht an unsere Sache glaubten und für sie einträten. Und daß so viele jüngere Kollegen bis hinab zum zukunftsfrohen stud. phil. sich angeschlossen haben, ist die beste Widerlegung der dreisten gegnerischen Behauptung, als trüge unsere ganze Bewegung das Gepräge der Rückständigkeit und Senilität. Nicht minder wichtig ist es, daß die Nichtfachleute in unseren Reihen weit überwiegen. Gerade aus diesen Kreisen gehen uns fort und fort die wärmsten Kundgebungen zu. Fast alle mittleren und höheren Berufe sind unter uns vertreten. Ganz besonders hoch schlagen wir es an, daß viele hervorragende Professoren der Universität Berlin aus allen Fakultäten sich zu unserer Sache bekannt haben. Schade, daß nicht die deutschen Universitäten bei dem Kampfe, der um die klassische Bildung geführt wird, samt und sonders im Vordergrunde stehen! Um ihre Sache handelt es sich doch wesentlich. Wie können sich die gelehrten Studien auf der jetzigen Höhe behaupten, wenn die Vorbildung in den alten Sprachen beseitigt oder auf ein Minimum herabgedrückt wird?

So stellt denn unsere Vereinigung nach Zahl und Bedeutung ihrer Mitglieder eine stattliche Macht dar, deren Meinung beachtet zu werden beanspruchen kann.

Die vorjährigen Vorträge der Herren Harnack und Michaelis sind auf allgemeinen lebhaften Wunsch gedruckt worden, und jedes unserer Mitglieder hat ein Exemplar erhalten. Auch über unseren Kreis hinaus ist starke Nachfrage nach den Broschüren gewesen, und man hat ihnen allseitig die Beachtung geschenkt, die sie verdienen.

Daß sich auch der Widerspruch bald regen würde, ließ sich erwarten. Der erste Angriff ging aus von dem „Verein für Schulreform“, der hier in Berlin im April d. J. eine öffentliche Versammlung veranstaltete mit dem ausgesprochenen Zwecke, die von Stadtschulrat Michaelis am Reformgymnasium geübte Kritik zu widerlegen. Diese Versammlung war auch zahlreich von unseren Anhängern besucht, und wir haben die Gelegenheit wahrgenommen, die Stellung des alten

Gymnasiums zum Reformgymnasium darzulegen. Ich wiederhole auch hier: ebensowenig wie Michaelis bekämpfen wir die Existenz des Reformgymnasiums an sich, ja wir geben seine Zweckmäßigkeit unter gewissen Umständen zu. Aber dagegen wenden wir uns mit aller Entschiedenheit, daß es dem alten Gymnasium überlegen zu sein behauptet und sich als Normalanstalt an seine Stelle setzen will. Dazu reicht, so meinen wir, die Erfahrung, die man bisher mit dem neuen System gemacht hat, bei weitem nicht aus und wird noch lange nicht ausreichen. Man gebe immerhin dem Reformgymnasium Raum zu weiterer Entwicklung, damit es die großen Zweifel und Bedenken, die geltend gemacht sind, durch oft und reiflich geprüfte unwiderlegliche Tatsachen zerstreuen kann. Dagegen haben wir nichts einzuwenden. Aber man begünstige es nicht auf Kosten des alten Gymnasiums, man störe nicht die Freudigkeit derer, die Vertrauen zu dem altbekannten Bildungswege haben und überzeugt sind, daß er sich unter den neuen Verhältnissen ganz besonders bewähren wird. Ueberhaupt aber erscheint es mir in pädagogischen Fragen, zumal in so wichtigen, das angemessenste zu sein, ohne viel Reklame die Dinge in der Stille wachsen und werden zu lassen, und sie erst dann, wenn sie ganz reif sind, auf den Markt zu bringen und der Oeffentlichkeit zu zeigen. Ich weiß zu meiner Freude, daß ich in diesem letzten Punkte mich mit sehr namhaften und von mir hochgeschätzten Freunden des Reformgymnasiums in Uebereinstimmung befinde.

Bei dem so eben besprochenen Gegensatz läuft es, so zu sagen, mehr auf einen häuslichen Zwist hinaus. Altes Gymnasium und Reformgymnasium, beide eint der humanistische Gedanke, beide legen auch Wert darauf, daß die Fehde in vornehmer Weise und in versöhnlichem Sinne zum Austrag gebracht werde. Mit ganz anderen Gegnern haben wir es auf dem Kampfesfelde zu tun, auf dem es sich um den Wert der klassischen Bildung, um das Bestehen des Gymnasiums, ja der öffentlichen Schule überhaupt handelt.

Wenn jemand vor Jahresfrist noch zweifeln konnte, ob es notwendig war, daß wir uns zusammentaten, der dürfte inzwischen gründlich bekehrt worden sein. Ich kenne kein Jahr, in dem das Gymnasium so vielen und so wütenden Anfeindungen ausgesetzt gewesen wäre wie in diesem Jahre. Romanschreiber und Theaterdichter, große und kleine Zeitungen und Zeitschriften, Vereine und einzelne haben darin gewetteifert, die Bildungsanstalt, auf die Deutschland bisher stolz war und um die es vom Auslande beneidet wurde, herabzusetzen, zu beschimpfen und zu verlästern.

Kaum war Harnacks Vortrag im Druck herausgekommen, so ließ der Berliner Oberrealschul-Professor Herr Parow eine Gegenschrift erscheinen, die den verheißungsvollen Titel führte: „Das Gymnasium ein Hindernis der Schulreform." Da werden denn die unglaublichsten Vorwürfe gegen Harnack und unsere Bestrebungen erhoben; der Verfasser sucht ernstlich nachzuweisen, daß das Gymnasium jede Daseinsberechtigung verloren habe. Das ist nur eine Stimme aus dem Chorus derer, die der humanistischen Bildung Rache und Tod geschworen haben.

Welche fürchterlichen Anklagen hat das Gymnasium hören müssen und muß es noch täglich hören!

Wenn es nur den hundertsten Teil von dem verbrochen hätte, was ihm zur Last gelegt wird, dann wäre es wert, mit Stumpf und Stiel ausgerottet zu werden. Eigentlich findet sich im privaten wie im öffentlichen Leben kaum ein Uebelstand oder Schaden, an dem das Gymnasium nicht schuld wäre. Die Greuel der französischen Revolution, so las ich neulich, gingen sie nicht hervor aus dem Republikanismus, den die Lektüre der Alten züchtet? Daß heute die Sozialdemokratie so stark wächst, daß die Wehrfähigkeit und Militärtauglichkeit

der gebildeten Klassen, wie behauptet wird, abnimmt, daß unser Parlamentarismus, wie es oft heißt, sich im Niedergange befindet — für all dies und noch viel mehr wird die — Gymnasialbildung verantwortlich gemacht. Ja, auch die Ausschreitungen der Frauenbewegung kommen im letzten Grunde auf ihr Konto.

Das Hauptorgan der Gymnasialfeinde sind die „Blätter für deutsche Erziehung", deren Herausgeber, Herr Artur Schulz-Friedrichshagen, auch zwei „Allgemeine deutsche Erziehungstage" in Weimar in den beiden letzten Jahren veranstaltet hat. Welcher Geist in diesen Kreisen herrscht, mag man sich vorstellen, wenn man ihren spiritus rector, Herrn A. Schulz, sagen hört: „So lange unser Verstand noch denkt, unser Herz noch schlägt und Blut in unsern Adern fließt, wollen wir nicht rasten und nicht ruhen, bis das Gymnasium, das so unendliches Weh über unser Volk gebracht hat, zertrümmert ist." Wer dieses Gymnasium, die Brutstätte der Lüge und Heuchelei, noch verteidigt, ist selbst ein Lügner und ein Heuchler. Besonders über die Altphilologen wird die Schale des Zornes ausgegossen. Sie sind das Haupthindernis auf dem Wege zu einer wahrhaft deutschen „völkischen" Erziehung, die nichts mehr mit Rom, nichts mehr mit Griechenland, nichts mehr mit Juda zu tun haben will. „Wäre es nicht das einfachste und gründlichste Mittel" — so sagt A. Bonus in seiner Schrift „Vom Kulturwert der Schule" — „die altklassischen Philologen auf irgend einen deutschen Karmel, einen Teutoburger Wald zusammenzutreiben und sie allda zu schlachten, wie Elias die Priester der toten Götter geschlachtet hat?"

Sie sind vielleicht der Ansicht, hochgeehrte Anwesende, solche und ähnliche Angriffe hätten nur geringe Bedeutung, man könne sie auf sich beruhen lassen, weil sie sich durch ihre Maßlosigkeit von selbst widerlegten. Ich halte das nicht für richtig. Sicherlich hat eine *sachliche* Diskussion mit diesen „Deutscherziehern" keinen Zweck. Was sie von allgemeinen pädagogischen Gedanken vorbringen, ist nichts Neues und nichts Besonderes: ein Aufguß Rousseau'scher und Basedow'scher Weisheit, durch einige moderne, namentlich Nietzsche'sche Zutaten schmackhafter gemacht. Ihre praktischen und positiven Vorschläge, soweit sie überhaupt sich auf solche einlassen, haben etwas durchaus Vages und Unbestimmtes; man „entzieht sich der trivialen Pflicht, die ausgesprochenen Gedanken auf die Durchführbarkeit an den Tatsachen und auf ihren inneren Zusammenhang zu prüfen".[1]) Aber diese Sensations- und Agitations-Pädagogen sind doch nicht so ganz ungefährlich. Sie besitzen unleugbar demagogisches Geschick und verstehen es ausgezeichnet, das Wasser der Zeitströmungen auf ihre Mühle zu leiten.

Man macht ja heutzutage allemal Eindruck, wenn man die Interessen der Kultur und Nationalität für sich ins Feld führt. Darum behaupten sie, sie müßten im Namen des bedrohten Deutschtums das Gymnasium und die klassische Bildung angreifen. Es läßt sich nicht verkennen, daß gerade das Schlagwort „Deutsche Erziehung" ihnen manche Anhänger zugeführt hat und auch die öffentliche Meinung, soweit sie sich in der Tagespresse wiederspiegelt, irrezuleiten droht. Ich will hier mit der Anerkennung nicht zurückhalten, daß unsere großen Berliner Zeitungen in dieser Hinsicht eine rühmliche Ausnahme machen. Wenn die angesehensten Blätter der verschiedensten Richtungen teils sich entschieden freundlich zum Gymnasium stellen, teils eine neutrale Haltung bewahren, wenn viele ihrer Redakteure unserer „Vereinigung" beigetreten sind, so sehe ich darin einen neuen Beweis, daß hier in der Reichshauptstadt der gymnasiale Gedanke einen besonders starken Rückhalt hat.

Gewiß, wir sollen und wollen jene Teutomanen nicht zu ernst nehmen. Aber jede Manie kann gefährlich werden, wenn man ihr nicht entgegentritt. Auf der gymnasialen Seite hat es denn auch nicht an kräftiger Abwehr gemangelt.

---

1) Aus der Charakteristik Nietzsches bei Paulsen.

Vor andern hat sich Paul Cauer ein großes Verdienst dadurch erworben, daß er in seiner Broschüre „Deutsche Erziehung“ das Tun und Treiben der A. Schulz, Bonus und Genossen gründlich beleuchtet hat; sie erinnern ihn an „die Irren, die ihren Arzt erschlagen“. Im neuesten Heft der Berliner Zeitschrift für Gymnasialwesen geht Müller-Blankenburg mit scharfen Geißelhieben gegen sie vor. Auch unsere engere Gemeinschaft hat sich munter an dem Kampfe beteiligt. Unser Schriftführer, Herr Oberlehrer Dr. Heinrich Müller-Wilmersdorf, hat die Parow'schen Angriffe im Pädag. Wochenblatt schlagend zurückgewiesen. Auch sonst ist mancher frische Artikel geschrieben, manches treffende Wörtlein im Ernste und im Scherze gesagt worden. Als Neuestes empfehle ich Freunden gesunden Menschenverstandes und guten Humors die „Altfränkischen Gedanken über Gymnasium und Erziehung“ in der letzten Sonntagsnummer der „Vossischen Zeitung“, die aus der Feder eines unserer Vorstandsmitglieder, des Herrn Geheimen Regierungsrates Friedensburg, stammen.

Es wird noch weiter not tun, daß die Gymnasialfreunde die gewiß berechtigte Scheu vor dem öffentlichen Hervortreten ablegen und unser gutes Recht auch in der Presse und in Versammlungen verteidigen. Man hat allerdings den Eindruck, als hätten die fanatischen Schulrevolutionäre sich mit der Zeit ausgeredet und ausgeschrieben. Gewiß werden sie in unreifen und urteilslosen Köpfen noch manches Unheil anrichten, aber bei allen Sachkundigen und maßvoll Denkenden haben sie ihre Rolle ausgespielt. Männer, die als Führer in der pädagogischen Welt anzusehen sind, wie Ad. Matthias und Paulsen, haben ihnen eine Ablehnung zuteil werden lassen, die an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig läßt. So bin ich überzeugt, daß in der Pädagogik der teutonische Hyperphilanthropinismus bald ebenso gründlich abgewirtschaftet haben wird, wie in der Kunst und Literatur die grob-naturalistische Richtung.

Für unsere Absichten war es von nicht geringem Werte, daß wir auch mit den Parlamenten eine gewisse Fühlung hatten. Wir sind den Herren Abgeordneten, die zu unseren Mitgliedern gehören, zu größtem Danke verpflichtet, daß sie in der letzten Tagung des Abgeordnetenhauses so warm für das alte Gymnasium eingetreten sind. Ich darf hinzufügen, daß sich mir auf der Hamburger Philologenversammlung im Oktober d. J. ein namhaftes Mitglied des Herrenhauses als einen begeisterten Freund des Gymnasiums bekannt und lebhafte Sympathie für unsere Bestrebungen ausgesprochen hat.

Einen treuen und starken Bundesgenossen besitzen wir an dem Allgemeinen Deutschen Gymnasialverein. Ich habe mir im vorigen Jahre auseinanderzusetzen erlaubt, weshalb es zweckmäßiger sei, wenn wir hier diesen unseren loseren Verband bildeten. Bei der Hamburger Tagung zu Anfang Oktober aber nahm ich Anlaß, auf diesen Punkt zurückzukommen und zu betonen, daß wir uns durchaus brüderlich und freundschaftlich mit dem Gymnasialverein verbunden fühlten. Das geht ja schon daraus hervor, daß viele unserer Mitglieder auch ihm angehören und mehrere von uns in seinem Vorstande sich befinden. Auch für uns ist es vorteilhaft, daß der Gymnasialverein über eine eigene Zeitschrift, „Das humanistische Gymnasium“, verfügt, die ausschließlich die gymnasialen Interessen vertritt und unter den die höheren Schulen betreffenden Blättern die größte Auflage hat. Hier ist auch der ausführlichste und genaueste Bericht über unsere erste Versammlung abgedruckt; Herr Geh. Hofrat Prof. Dr. Uhlig hat uns freundlichst eine Anzahl Abzüge zur Verfügung gestellt, die wir heute Abend haben verteilen lassen. Wir freuen uns aufrichtig, daß der Gymnasialverein in Hamburg beschlossen hat, nächste Pfingsten sich hier in Berlin zu versammeln. Ich glaubte in Ihrem Sinne zu handeln, wenn ich ihm freundliche Aufnahme bei uns und rege Teilnahme an seinen Verhandlungen zusicherte.

Wenn ich nunmehr die Aussichten für die Zukunft ins Auge fasse, so glaube ich, die Freunde der humanistischen Bildung haben allen Grund, guten Mutes zu sein.

In dieser Ueberzeugung bestärkt mich die erfreuliche Tatsache, daß die Schätzung und Wertung der Antike sichtlich im Steigen begriffen ist. Nur so erklärt sich z. B. die Entstehung und der Erfolg eines Buches, das fraglos die bedeutendste und auch für unsere Sache wichtigste Publikation dieses Jahres ist. Ich meine den kürzlich bei Teubner erschienenen Band über die griechische und lateinische Literatur und Sprache, der einen Teil des großartig angelegten Werkes: „Die Kultur der Gegenwart, ihre Entwicklung und ihre Ziele“, herausgegeben von Paul Hinneberg, bildet. Hier haben sich die ersten Meister der philologischen Wissenschaft vereinigt, um mit tiefdringender Sachkenntnis und weitem philosophischem Blicke den ewigen Kulturwert des klassischen Altertums darzutun. In den Preußischen Jahrbüchern hat Prof. Otto Schroeder vor kurzem diesem ausgezeichneten Werke eine eingehende Würdigung zuteil werden lassen. In der Tat: Für jeden, der lesen und denken kann, liefert dies Buch den ganz überwältigenden Beweis, daß „das wichtigste, in den tiefsten Fragen des geistigen Lebens ausschlaggebende Element in den Kulturen des Abendlandes griechisch ist“ und daß wir mit der Verbannung der Antike aus unseren höheren Schulen die Grundlagen unseres eigenen Geisteslebens zerstören würden.

Leider muß ich hier einen sehr schmerzlichen Punkt berühren: in dem reichen und herrlichen Abschnitte dieses Buches, der von der griechischen Literatur handelt, überraschen den nichts ahnenden Leser überaus abfällige Bemerkungen über die an Gymnasien wirkenden Männer, die wir auch in unserem Kreise als unbillig zurückweisen müssen, wie sie bereits Otto Schroeder scharf zurückgewiesen hat. Das soll uns aber den Genuß und die Freude an dem schönen Werke nicht trüben, es soll uns auch die Hoffnung nicht rauben, daß der hervorragende Gelehrte, der den Siegeszug des Griechischen in der Jetztzeit so glänzend anführt, bald wieder eine freundlichere und gerechtere Stellung einnehmen wird zu den Männern, die ihre beste Kraft daran setzen, das wahrhaft Wirksame und bleibend Wertvolle der hellenischen Kultur der Jugend zu erschließen. Er ist ja doch der natürliche Bundesgenosse von uns, und es kann gewiß nicht seine Absicht sein, in dem Kampfe, den wir führen, unseren Feinden Waffen zu liefern, die das Gewicht seines Ansehens besonders gefährlich macht.

Es ist mir um so schwerer geworden, dies notgedrungene Wort der Abwehr auszusprechen, als ich auf dem Hamburger Philologentage sehen und persönlich erfahren konnte, welches gegenseitige Verständnis, welcher freundliche Wechselverkehr, welcher anregende und fruchtbare Gedankenaustausch zwischen den Vertretern der Universität und der Schule stattfand. Noch einen anderen Eindruck habe ich aus Hamburg mitgebracht. Es hat mich tief bewegt, wahrzunehmen, ein wie hohes Ansehen in dieser großen und reichen Handelsstadt, die für alle modernen Bestrebungen ein helles Auge und eine offene Hand hat, die klassische Bildung genießt, eine wie gesicherte und hervorragende Stellung das humanistische Gymnasium dort einnimmt. Daselbst blüht ein Zweig des Deutschen Gymnasialvereins, der sich aus den ersten Gesellschaftskreisen zusammensetzt und von einem der höchstgestellten Juristen geleitet wird.

Wenn es wahr ist, daß das Verlangen nach der antiken Bildung sich wieder stärker regt, dann ist es die Pflicht des heutigen Gymnasiums, diesem Bedürfnis recht weit entgegenzukommen. Darüber verstatten Sie mir noch ein kurzes Wort.

Die Schulreform vom Jahr 1900 hat bekanntlich eine neue Ordnung der Dinge durch die Aenderung des Berechtigungswesens geschaffen. Dem Gymnasium ist sein „Monopol“ genommen worden, das es übrigens — ich möchte

das ausdrücklich betonen — niemals unverdient und zu Unrecht besessen hat. Wir sind mit dem jetzigen Zustande zufrieden, da bei ihm das Gymnasium sich wieder mehr auf seine ursprüngliche Eigenart und Bestimmung besinnen darf. Die großen Neuhumanisten, denen wir die Schöpfung unseres Gymnasiums verdanken, haben nicht dem Lateinischen, sondern dem Griechischen den Vorrang einräumen wollen. Daran müssen wir jetzt anknüpfen. Es läßt sich nicht leugnen, als Erbin der alten Lateinschule hat das Gymnasium namentlich in früherer Zeit ein zu starkes Schwergewicht auf das rein Sprachliche gelegt. Auch dieses lateinisch-griechische Gymnasium schätze ich sehr hoch. Es hat ungemein starke Kraftwirkungen erzielt, was Verstandesschulung und was Willensbildung angeht. Gewiß gibt es viele Aeltere unter uns, die gern ihrer Schulzeit gedenken und wohl wissen, was ihnen jene feste und strenge Geisteszucht genützt hat. Aber wir stehen heute nun einmal anders zum Lateinischen; es ist nicht mehr möglich, lateinischen Stil und lateinische Eloquenz zu einem hohen Ziele des Gymnasialunterrichtes zu machen. Unabweislich fordert die inhaltliche Seite der Antike stärker ihr Recht; ihr muß der Hauptteil der knapp bemessenen Zeit gehören. Da tritt denn das Griechische von selbst in den Vordergrund.

Auf Einzelheiten will ich heute nicht eingehen, nur das möchte ich sagen, um Mißverständnissen vorzubeugen: wir denken nicht an neue „Schulreformen". Im Rahmen der geltenden Bestimmungen läßt sich ausgestalten, was wir wünschen. Dem Lateinischen soll der Raum und die Geltung als „Rückgrat" des Gymnasiums nicht beschränkt werden, es handelt sich nur darum, daß der Schwerpunkt des altklassischen Unterrichts stärker auf das Griechische gelegt wird. In dem Gymnasium der älteren Zeit konnte man dem Griechischen die zweite Rolle zuweisen, das heutige Gymnasium steht und fällt mit dem Griechischen. *Wir lassen uns manche Freiheiten, Aenderungen, Verschiebungen gefallen, wenn nur das Griechische ungefährdet und unverkürzt bleibt.* Mit seiner Bevorzugung kommen wir auch — und ich halte das für sehr wichtig — den Wünschen und der Neigung unserer Jugend entgegen. Was auch in der Presse, in Versammlungen oder am Biertische geredet werden möge, die tägliche Erfahrung lehrt uns, daß die Schüler der Oberstufe, soweit sie überhaupt auf das Gymnasium gehören, dem griechischen Unterricht willig und freudig entgegenkommen, und es ist Wahrheit, was Harnack vor einem Jahre so ergreifend und so schön ausgeführt hat: Die wunderbare hellenische Welt macht auf das unbefangene und unverbildete jugendliche Gemüt einen unauslöschlichen, durch nichts zu ersetzenden Eindruck. Das Griechische ist das „Herzstück" des Gymnasiums. Diese Ueberzeugung herrscht auch, so hoffen wir, bei denen, die am „Webstuhl" der Lehrpläne schaffen, zumal nach dem glänzenden Siege, den das anfänglich schwer bedrohte Griechische auf der letzten Schulkonferenz errungen hat.

Ich könnte mich noch viel weiter darüber verbreiten, was das heutige Gymnasium sein und werden will, aber ich darf Ihre Zeit nicht länger in Anspruch nehmen und muß mich auf diesen einen Hauptpunkt beschränken.

Wir halten den gegenwärtigen Zustand nicht für durchaus vollkommen, wir lehnen keine notwendigen Besserungen, keine gesunde Reform ab. Es herrscht bei uns am alten Gymnasium — das kann ich versichern — keine Stagnation, man begnügt sich nicht damit, in den ausgefahrenen Geleisen bequem weiterzufahren; man strebt rüstig vorwärts und sucht auf dem vertrauten Boden neben den alten Bahnen neue zu finden und sich mit neuen Forderungen auseinanderzusetzen.

Auch die leitenden Stellen sind von dieser fortschrittlichen Bewegung ergriffen. Sie haben die Parole ausgegeben, der Entwicklung der einzelnen Anstalten möglichste Freiheit zu lassen. Dadurch ist ein frischer Zug in die Schulwelt gekommen; man fängt an, manche Gedanken zu erörtern, manche Wünsche

zu erwägen, die man früher als unausführbar zurückstellen mußte. Könnte man nicht die Eigenart, Anlage und Neigung der Schüler, zumal auf der obersten Stufe, mehr berücksichtigen? Ließe sich nicht dieses oder jenes jetzige Pflichtfach ganz oder teilweise wahlfrei gestalten? Wäre nicht der bildenden Kunst irgendwie Einlaß in die höheren Schulen zu gewähren? Wie können die Ferien, wie die Unterrichtsstunden am zweckmäßigsten gelegt, wie die hygienischen Ansprüche ausreichend befriedigt werden? Das Gymnasium braucht sich nicht zu scheuen, solchen und ähnlichen Wünschen entgegenzukommen. Die einheitliche Geschlossenheit seines Gefüges, der große Vorteil, daß es in den klassischen Sprachen und Literaturen ein starkes Zentrum besitzt, gibt ihm eine weitgehende Anpassungsfähigkeit, immer vorausgesetzt, daß eben dieser Mittel- und Schwerpunkt unverrückt bleibt.

Ich wiederhole: Wir blicken voll getroster Zuversicht und fester Hoffnung in die Zukunft. An Widerstand und Kampf wird es uns nicht fehlen, aber wir fühlen uns ihm im Bewußtsein unserer guten Sache gewachsen. Das alte Gymnasium hat Gehalt und Kraft vollauf, der neuen Zeit gerecht zu werden. Wahrlich, diese unsere Zeit bedarf es wie nur je eine, fort und fort von dem Idealismus durchleuchtet und durchwärmt zu werden, der von der Berührung mit der Antike ausgeht. Das macht der tägliche Verkehr mit der Jugend uns zur unumstößlichen und freudigen Gewißheit.

Nach diesen mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Ausführungen gab Direktor Lück einen kurzen Überblick über die Finanzlage der „Vereinigung", die er als außerordentlich günstig bezeichnen konnte, da das erste Geschäftsjahr mit einem Überschuß von 1560,57 Mk. abschloß. Im Namen des Vorstandes und der Versammlung sprach er sodann dem Schatzmeister, Herrn Verlagsbuchhändler Dr. Vollert (Inhaber der Weidmannschen Buchhandlung), herzlichen Dank für seine Mühewaltung aus.

Darauf ergriff der Hauptredner des Abends, Herr Dr. Gustav Roethe, ordentlicher Professor der Germanistik an der Universität Berlin, das Wort zu dem Vortrag, der unter dem Titel „Über humanistische und nationale Bildung. Eine geschichtliche Betrachtung" im Weidmannschen Verlag erschienen ist. Seinen Inhalt hier mit einer gewissen Vollständigkeit wiederzugeben, wäre verkehrt. Es kann sich nur darum handeln, die Leser unserer Zeitschrift durch dringenden Rat und durch einige wörtliche Exzerpte aus der Rede zu veranlassen, daß sie sich den billigen Abdruck verschaffen und das Ganze unverkürzt kennen lernen, das Kenntnisnahme in gleichem Grade wegen seiner Grundgedanken wie wegen deren Begründung im Einzelnen verdient.

Der überall hervortretende Gedanke ist der, unsere nationale Kultur sei auf den verschiedensten Gebieten so eng mit der antiken verquickt und von ihr so stark und so segensreich beeinflußt, daß ein tieferes Verständnis jener ohne Kenntnis dieser unmöglich, und daß die antihumanistischen Bestrebungen zugleich antinational seien. Das Charakteristikum für die heutigen Teutomanen ist nicht größerer Eifer für das Nationale, sondern Ignoranz. Ein anderer Gedanke ist der von der befreienden Macht, die der Beschäftigung mit dem Hellenentum innewohnt gegenüber dem Gezänk des Alltags und gegenüber der Last, die zweitausendjährige Überlieferung auf uns gewälzt. Bei Ausführung dieser Wahrheiten kommen die verschiedensten heute lebhaft erörterten Punkte zur Sprache.

„Man hat mich darauf aufmerksam gemacht — heißt es S. 9 —, daß jüngst in Weimar ein Tag für deutsche Erziehung getagt habe, der dem humanistischen Gymnasium den Kampf bis aufs Messer im Namen des Deutschtums erklärt hat, natürlich wiederum unter dem Beifall von Presse und öffentlicher Meinung. Ich habe die Verhandlungen gelesen, und wenigstens die des ersten Tages, der die allgemeinen Gesichtspunkte brachte, haben mich geradezu bedrückt in ihrer Inferiorität. Kraftworte, nicht Kraftgedanken; Schlehentrank mit Galle gewürzt, nicht voller, starker Wein. Schreiende

demagogische Accente und daneben ein häßliches Hinüberschielen zu dem Kaiser, den man um seine Schulreform betrogen habe. Nivellierende Tendenzen spielen herein: von einer gleichartigen Bildung für die ganze Nation, gegründet auf Deutschtum und Psychologie, wird geträumt, und auch der Volksschullehrer soll mit Universitätsbildung versehen werden. Daß die griechisch-römischen Göttinnen, die Musen und Grazien, nicht geladen waren, ist begreiflich. Aber auch von Goethe und Schiller hätte man, wenn man ehrlich sein wollte, sich lossagen müssen. Da hilft nichts, auch zu ihnen führt der Weg über Hellas und Rom. Es gehörte Mut dazu, eine Versammlung dieser Art an unsre heiligste Kulturstätte zu verlegen. Fürchtete man des Olympiers sonnenhaftes Auge so wenig?" An einer anderen Stelle wird Bezug genommen auf Mauthners Mißgeburt über Aristoteles. „Der geschmacklose parodische Roman, in dem einst der Aufklärer Christian Thomasius den Aristoteles dem Gelächter preisgab, hat dem großen Lehrer des Mittelalters nichts geschadet, könnte höchstens seinem Verfasser schaden, falls den noch jemand läse; und wenn neuerdings noch ein Mann, den ich sonst ernster zu nehmen gewohnt bin, in andrer Tonart einen gleichgerichteten Versuch gemacht hat, natürlich unter dem Beifall der Presse, so wird die bleibende Wirkung die gleiche sein."

Über das, was ihm und seinen Mitschülern das Gymnasium gewesen, auf dem er erzogen worden, legt Roethe S. 6 Zeugnis ab. „Auf die Romane vom unglücklichen Schüler, die heute Mode sind, lege ich gar keinen Wert: will man sie als Zeichen der Zeit beachten, so beweisen sie doch höchstens, daß viele Jungen auf die Schule nicht passen, auf die sie Kurzsichtigkeit und Ehrgeiz der Eltern bannt, beweisen etwa weiter, daß es neben guten auch schlechte Lehrer gibt, was nie jemand bezweifelt hat. Ich selbst denke meiner heimischen Graudenzer Schule mit ungetrübter Dankbarkeit und Freude. Meine Lehrer sollen keine Meister der Pädagogik gewesen sein: aber sie waren Gelehrte, die an den Wert dessen glaubten, was sie lehrten und arbeiteten, und es war vielleicht ein Segen, daß keine pädagogische Technik erkältend zwischen sie und uns trat." Auch das angepriesene Mittel, sich Kenntnis der antiken Kultur ohne Anstrengung anzueignen, wird besprochen (S. 9): „Den bleibenden Gewinn aber erntet nur, wem die altgriechische Zeit in eigner Sprache redet: der bequeme und darum wertlose Erwerb aus Übersetzungen scheint mir in höherer Bildung fast unmoralisch, jedenfalls unfruchtbar. Eine gute Übersetzung soll Sehnsucht nach dem Original erwecken; als leidlichen Ersatz darf die Schule niemals sie gelten lassen; der Schüler soll aus der Quelle trinken."

Die sogenannte Gleichberechtigungsfrage wird S. 4 berührt: „Regierungserlasse können verschiedene Bildungswege wohl gleichstellen, aber nicht gleichwertig machen, und die Universität wird — schon jetzt macht sich das fühlbar — schwer darunter leiden, daß ihr die sichern gemeinsamen Grundlagen aller geistigen Kultur nicht mehr als selbstverständliche Voraussetzung gelten dürfen. Über die Erfolge der Oberrealschule kann ich aus eigner Erfahrung nicht sprechen, und so enthalte ich mich des Urteils, so wenig ich zweifle, daß Menschengeist und Menschenschicksal, nicht die eherne Gesetzmäßigkeit der Natur, die berufenen Erzieher der Unreifen sind. Dagegen sind die Realgymnasiasten längst zum Studium der neueren Sprachen zugelassen, und seit bald 20 Jahren kann ich die Ergebnisse der beiden Schulen vergleichen, von denen die eine das Griechische, die andere das Englische voraus hat, das gerade für deutsche Philologen einen Vorsprung sachlichen Wissens bedeutet. Fast bin ich erstaunt, wie weit an bildender Kraft die neuern Sprachen da zurückstehen: in Schmerz und Zorn hat mir schon manch braver Gesell sein Herz ausgeschüttet über die Überlegenheit, die nach kurzer Zeit die Gymnasiasten überall erwarben."

Die Notwendigkeit für den Gymnasiallehrer, zugleich Gelehrter zu sein, wird scharf betont auf S. 32: „Die Grundlage dieser Gewißheit (der Gewißheit, daß er einer hohen Sache dient) kann heute nur die Wissenschaft sein: das Gymnasium kann keine Lehrer brauchen, die mit ihr die Fühlung verlieren, und diese Fühlung erhält sich nur in der, wenn auch bescheidensten, eignen Produktion." Und ebenfalls mit vollem Rechte

stark betont wird die unerläßliche Pflicht des Lehrers der klassischen Sprachen, zugleich eindringende germanistische Kenntnisse zu besitzen. „Er wird sich seine Arbeit als klassischer Philologe zugleich erleichtern und recht eigentlich fruchtbar machen, wenn er die Fühlung mit deutscher Volksart und Volksgeschichte zu finden weiß, aus der sich auch ihm die gesunde Berührung mit der umgebenden Gegenwart überall ergibt. In der innigen Durchdringung des deutschen und des klassischen Unterrichts sehe ich das Heil für beide. Müßte ich wählen — was ich nicht wünsche —, so würde ich es immer noch für ersprießlicher halten, daß der Gymnasiast im Homer lebe als in dem Nibelungenlied. Aber sein Lehrer, der muß mit beiden gleich vertraut sein. Gerade in dieser Hinsicht ist schwer gesündigt worden: wer vom deutschen Volksepos nichts weiß, dem sollte auch nicht die Ehre zu teil werden, deutschen Knaben und Jünglingen den Homer zu erklären. Diese Mahnung sollte überflüssig sein, seit Karl Lachmann gelehrt hat, deutsche und klassische Philologie zu vereinen."

Der Redner schloß mit den Worten: „Den zweideutigen Ruhm, das Volk der Dichter und Denker zu sein, haben wir längst verloren. Aber es wäre schlimm, wenn wir je verlernten, die Größe jener Vergangenheit zu verstehen. Wir wollen ihr nicht nachtrauern. Zu neuen Ufern lockt ein neuer Tag! Und die erprobten Freunde, die uns Deutsche, seit wir von uns selbst wissen, in treuem Verständnis bald fest geführt, bald ermutigend begleitet haben, die sollten uns, die sollten wir jetzt verlassen, da uns neue Wege winken, deren Ziele wir nicht kennen? Nein! Wir vertrauen auch fernerhin der heilsam bildenden Kraft des Altertums; wir wissen wie Goethe: Die Schule der Griechen blieb noch offen, das Tor schlossen die Jahre nicht zu."

Unser Berichterstatter fährt fort: Die geistsprühende, von gründlicher und umfassender Gelehrsamkeit zeugende, mit glänzender Beredsamkeit, feurigem Temperament und hinreißender Überzeugungskraft vorgetragene Rede wurde öfter von lauten Zustimmungsäußerungen unterbrochen; am Schluß erhob sich ein Beifallssturm, wie man ihn selten erlebt. Aufs tiefste ergriffen dankte Herr Professor D. Scholz dem Vortragenden mit folgenden Worten:

Es ist schwer, verehrte Versammlung, den gewaltigen Worten des Redners etwas hinzuzufügen. Wir stehen alle unter dem Eindruck dieser Worte und können nur bedauern, daß ihn nicht statt Hunderte viele Tausende gehört haben. Lassen Sie mich dreierlei sagen, worin Sie mir zustimmen werden. Einmal hat uns der Herr Redner gezeigt, wie man die Dinge zusammensehen muß, die so oft auseinanderzustreben scheinen. Hie Griechisch, hie Deutsch! heißt die feindliche Parole. Indem er jedem das Seine gab, hat er sie für immer miteinander verbunden. Zweitens ist uns entgegengetreten, wie die Geltendmachung der humanistischen Ideale so gar nichts Formelhaftes, Scholastisches an sich hat. Alles, was der Herr Vortragende gesagt hat, war von dem Pulsschlag der Gegenwart beseelt. Drittens aber empfinden wir auch, wie viel ernste Arbeit erforderlich ist, für Lehrende und für Lernende, um jene Ideale lebendig zu erhalten. Es ist ein täuschender Wahn, wenn mancher glaubt und glauben machen will, es gebe Mittel und Wege, das Spiel an die Stelle der Arbeit zu setzen, die Schüler spielend erlernen zu lassen, was nur dem redlichen Fleiß gelingen kann. Alles in allem bleibt mir nur noch übrig, Herrn Professor Dr. Roethe unsern allerherzlichsten Dank zu sagen. Der heutige Abend, mein hochverehrter Herr Professor, wird uns unvergessen sein.

Damit schloß die Versammlung. Die Mehrzahl der Teilnehmer blieb aber noch in den weiten und schönen Kasinoräumen der Kriegsakademie längere Zeit beisammen. Wie stark der Eindruck auch dieser zweiten Veranstaltung der Berliner Freunde des humanistischen Gymnasiums war, ging unter anderem aus den vielen neuen Beitrittserklärungen hervor, die an jenem Abend selbst und in den nächsten Tagen erfolgten.

Altfränkische Gedanken über Gymnasium und Erziehung.

Vom Geh. Regierungsrat **Friedensburg** in Steglitz[1]).

Es gibt nichts, was der „moderne" Mensch mit größerer Vorliebe betriebe als das Geschäft der Weltverbesserung. Wenn man die Zeitungen in die Hand nimmt oder die Auslagen der Buchhandlungen betrachtet, wenn man in die zahllosen Vereine geht oder die bald nicht minder zahllosen Kongresse besucht — was liest man, was hört man? Reform, Reform, immer wieder Reform! Die Reformatoren, oder wie man nach der allbeliebten englischen Mode lieber sagt: die Reformer, schießen wie Pilze nach Regenwetter empor, der Reformbazillus ergreift befruchtend ganze Geschlechter, zerstörend ganze Institutionen. Welcher Moderne — und wer möchte nicht modern sein? — wäre so geistesarm, daß er nicht mindestens das Eigentum und die Ehe reformieren könnte, wie Erziehung und Unterricht, zu schweigen von kleinen Sachen? Sieht man diesen Übermenschen ein bißchen bei ihrer Arbeit zu, dann macht man sehr bald die sonderbare Wahrnehmung, daß sie bei ihren papiernen Experimenten immer nur ein Rezept befolgen, daß sie noch dazu von ihren Spezialkollegen, den Amateurpolitikern, entlehnt haben. Sie wählen mit weisem Bedacht für die von ihnen in Angriff zu nehmenden Mißstände einen Sündenbock, ihm bürden sie alles wirkliche und vermeintliche Unheil auf und dann schlagen sie „unentwegt" auf ihn los, was das Zeug hält. Daß kein irdisch Ding ohne Mängel ist, daß Mißstände bei keiner Gestaltung der Verhältnisse sich vermeiden lassen, daß sie selbst — oder höflicher: wir selbst — für das, was uns drückt, in erster Linie verantwortlich sind, beachten diese Helden der ach nur zu billigen Druckerschwärze nicht. Verantwortlichkeit! Welch abgedroschener, veralteter Begriff! Wir sind doch keine Banausen der Pflicht — wie kläglich! — nein, wir sind gottlob so modern, daß wir das, was unseren Alten gut schien, eben deshalb verwerfen. Ihr armen Alten! Was nützt es Euch, daß Ihr Euch Eure Angelegenheiten doch wohl auch überlegt habt, und daß mal eine Zeit gewesen ist, wo Ihr die „Modernen" waret? Freilich, diese Tatsache richtig zu verstehen und richtig zu verwerten, müßte man ja Geschichte kennen — und was gibt es für uns Moderne überflüssigeres und nutzloseres als Geschichte?

Solcherlei Gedanken steigen dem Schreiber dieser Zeilen, den die stiefmütterliche Natur in Bezug auf den Sinn für das — oder schöner: „die" Moderne — etwas karg ausgestattet hat, immer wieder auf, wenn er den seit Jahren in unserem lieben Vaterlande tobenden Kampf um die Schule betrachtet, den man vielleicht richtiger als den Kampf gegen die Schule bezeichnen könnte, also die viel beredete Frage, was die Schule und zwar insbesondere die sogenannte höhere Schule unsere Söhne lehren soll und was nicht. Die freundlichen Reformer haben auch hier längst das erlösende Wort gefunden: „Die Jungen lernen zuviel!" Ihnen ist das humanistische Gymnasium der Sündenbock, der alles verdirbt: auf dem Gymnasium werden die Kinder überanstrengt, und kommen sie in das Leben hinaus, so wissen sie gleichwohl von den notwendigsten Dingen weder Gir noch Gax. Darum fort mit dem humanistischen Gymnasium!

Diese nicht allzu wohlwollende Gesinnung ist nun durchaus nichts Neues, und sie ist heut wie schon vor Jahrzehnten bei gar vielen ihrer Vertreter nichts weiter als der Ausdruck einer unerwiderten und daher nach dem bekannten psychologischen Gesetz ins Gegenteil umgeschlagenen Liebe. Die Verba auf mi und des seligen Tacitus berüchtigter „Lapidarstil" haben ihrem mehr oder minder — meist minder — heißen Werben erfolgreich widerstanden, also — taugt das Gymnasium nichts. Nach dem Worte Bismarcks von der durch Sachkenntnis nicht getrübten Intelligenz berechtigen selbstverständlich derartige Erfahrungen ohne weiteres zur Abgabe eines maßgeblichen Urteils über das Gymnasium, seine Ziele und seinen

1) Uns ist freundlichst gestattet worden, den vorstehenden Mitteilungen über die jüngste Zusammenkunft der Berliner Freunde des humanistischen Gymnasiums einen Zeitungsartikel anzuschließen, den ein Vorstandsmitglied dieser Vereinigung, der Senatsvorsitzende im Reichsversicherungsamt Geheimerat Friedensburg, verfaßt und die Vossische Zeitung vom 3. Dezember v. J. veröffentlicht hat. U.

Wert. Überdies haben wir ja alle das Gymnasium entweder selbst besucht oder wir besitzen einen Sohn, Enkel, Neffen oder sonstigen Anverwandten, der es besucht hat oder mindestens eigentlich hätte besuchen sollen. Und gibt es nicht sogar humanistisch gebildete Gymnasiallehrer, die in Reden und Druckschriften unter großem Beifall urbis et orbis das Gymnasium gründlich abgeschlachtet und seine Gemeinschädlichkeit mit zwingender Beredsamkeit dargetan haben? Daß einige altfränkische Leute, wenn sie unter sich sind, mit undeutschen Worten, wie Renegat und Herostrat, um sich werfen und etwas nicht einmal in Berlin W Salonfähiges von einem garstigen Vogel, der u. s. w., munkeln, was will das bedeuten? Vor die „breite Öffentlichkeit“, die Allrichterin unserer Zeit, wagen sich diese Dunkelmänner ja doch nicht.

Wenn man so täglich liest und hört, wie das humanistische Gymnasium verrottet und vermottet, des praktischen und idealen Wertes bar, ja trotz Königsgeburtstag und Paradeserien nicht einmal national ist, dann sollte man doch glauben, daß alle auch nur halbwegs zurechnungsfähigen Menschen (in erster Linie natürlich die Modernen und die Reformer) diese Spottgeburt aus Folterkammer und Verbrecherkeller, wo die reinen Seelen unschuldiger Kindlein verhunzt und verschimpfiert werden, sorgfältig meiden. Aber seltsam: der Besuch der Gymnasien nimmt nicht ab, alle Direktoren und Lehrer beklagen die Überfüllung ihrer Klassen, die sie hindere, ihrem Beruf mit rechtem Erfolg zu dienen. Wie kommt das? Die allersehnte „Qualifikation“, das heißest umworbene Kulturgut unserer Zeit, die Berechtigung zum einjährigen Heeresdienst, erringt sich ja doch auf minder dornenvollem Pfade.

Ein altfränkischer Mensch möchte angesichts dieses Widerspruchs vielleicht sagen: Unter solchen Umständen seid doch Ihr Leutchen selbst schuld an den Mißerfolgen, die Ihr beklagt. Ihr drückt das Gymnasium herunter, indem Ihr ihm Schüler zuführt, die dort schlechterdings nichts zu suchen haben weder nach ihren Anlagen, noch nach ihrem künftigen Lebensgange. Und wenn Ihr verlangt, daß Euere Kinder ausgerechnet all das auf dem Gymnasium lernen sollen, was nun einmal nach Begriff und Geschichte nicht in dessen Lehrplan gehört, dann beschwert Euch nicht wegen Überlastung. Wundert Euch wenigstens nicht, wenn trotz dieser Überlastung auf dem nach Eueren eigenen Wünschen konstruierten Wechselbalg von Erziehungsanstalt überhaupt nichts mehr gründlich gelernt wird, weder die Realien noch das humanistische Pensum. Die Logik dieser Sätze dürfte zwingend sein — aber wer gibt noch etwas auf Logik, wenn es sich um ein Programm handelt, ein Banner, das unentwegt auf der Zinne der Partei hochzuhalten der bewährte Kämpe voll und ganz verpflichtet ist? Zudem liegt diesen offenbaren Widersprüchen auch noch ein Geheimnis zu Grunde, das zwar jeder kennt, aber keiner auszusprechen wagt, denn er verstieße dann gegen einen der großen Grundsätze unserer „Alles nivellierenden“ Zeit, die das königliche „Suum cuique“ längst durch das demokratische „Idem cuique“ ersetzt hat — oder doch gar so gern ersetzt haben möchte. Darauf hin sei es einmal gewagt. Verfasser dieses ist ja ohnehin für seine Ketzereien dem Scheiterhaufen der modernen — Toleranz verfallen. Also der Grund, weshalb das Gymnasium noch heut von vielen aufgesucht wird, die dort nichts zu suchen haben, ist einfach der, daß es für vornehmer gilt als andere Bildungsanstalten. Und das auch — oder richtiger: gerade bei den Nichthumanisten. Es ist das eine Erscheinung, die wir in mannigfacher Form gar oft betrachten können. Der heftige Donnerer gegen den „Moloch Militarismus“ ist von eines Leutnants Gruß beglückt und, wenn er oder — je nachdem — sein Sohn das Portepee erlangt, dann kennt er vor Stolz sich — und andere nicht mehr. Der eifrigste Vorkämpfer der Ausgebeuteten wird ein Knallprotz, wenn das Glück ihm ein Kapitälchen in den Schoß wirft. Für den lachenden Philosophen eine unterhaltsame Schwäche der Menschheit, für ernstere Gemüter . . . ?

Die Behauptung, das Gymnasium gelte für vornehmer als andere Bildungsanstalten, ist eine so arge Versündigung an dem bekanntlich demokratischen Zeitgeist, daß doch wenigstens der Versuch einer Begründung unternommen werden muß. Freilich ist das der Versuch mit untauglichen Mitteln am untauglichen Gegenstand: wer wäre in einer Parteisache Vernunftgründen zugänglich? Einfachere Gemüter mögen sich die geschichtliche Entwicklung der

Gymnasien, ihre ehemaligen großen Vorrechte und den Nimbus, der noch heut trotz alledem und alledem Klassizität und Humanismus umschwebt, vergegenwärtigen. Wie blendend dieser Nimbus ist, beweist allein schon die Tatsache, daß unsere Techniker, die Säulen und Zierden der Moderne, es sich gern haben gefallen lassen, daß man ihnen im hellen Widerspruch mit Begriff und Geschichte dieses Titels einen eigenen „Doktor" beschert hat, den „Dr. ing.", dessen zweites Wort richtig aufzulösen schon einen recht tüchtigen Lateiner fordert.

Nun haben wir so tief ins Fettöpfchen getreten, daß es auf ein bißchen mehr nicht weiter ankommt. Da wollen wir doch unseren verehrten Gönnern, den Reformern, noch ein wenig genauer in das Konzept gucken. Wir sind nämlich der selbstredend ketzerischen Ansicht, daß es bloßes „Nörgeln" nicht tut, und daß das Aussprechen von Binsenwahrheiten, die jeder empfindet, ohne sie deshalb gleich in Druckerschwärze umzusetzen, noch keine Reform ist. Wären Reden stets Taten, in welch gewaltiger Zeit lebten wir! Aber wenn es an die wirklichen Taten geht, wie steht es da mit unseren Helden? Die Früchte, an denen wir den Wert der von ihnen gepredigten Reform erkennen wollten, wären für uns die praktischen Vorschläge zur Abstellung der allseitig erkannten und mehr als zur Genüge begackerten Mißstände. Und was bieten sie uns da? Entweder Maßregeln, die den hippokratischen Zug der Wirkungslosigkeit von vornherein auf der Stirn tragen oder an deren Ausführung allenfalls in Wolkenkukuksheim, aber nirgends auf der Männererde gedacht werden könnte, oder endlich Halbheiten, das Schlimmste! Doch welch großer Geist von heute wird sich auch noch mit positiven Vorschlägen abgeben? Alles muß verungeniert sein, dann wirds von selbst besser. Genau wie beim Zukunftsstaat. Allenfalls ist ja die Regierung da, die „wir bezahlen", die mag zusehen, wie sie unsere lichtvollen Darlegungen in Wirklichkeit umsetzt!

Altmodische Leute denken nun freilich auch hier wieder anders. Wir erinnern uns in unserer Beschränktheit an allerlei Sprüchlein, mit denen man einst unser Kindergehirn marterte, wie: Selbst ist der Mann! oder: Hilf Dir selbst, so hilft Dir Gott! Solcher altmodischen oder wenigstens noch nicht ganz der lieben Moderne verfallenen Leute gibt es mehr, als man meint, nur geben sie sich zuweilen nicht gern als solche zu erkennen. An sie wendet sich jetzt die Mahnung: Tut doch mal zunächst in Eurer Eigenschaft als Väter selbst etwas zur Beseitigung der Mißstände im Erziehungswesen. „Ja wat sall ik dorbi daun?" fragt Jung Jochen. Mein lieber Jochen, Du kannst eine ganze Menge tun! Eins habe ich Dir schon vorhin verraten: du mußt nicht Pflaumen vom Apfelbaum verlangen, nicht Ausbildung fürs praktische Leben von einer wissenschaftlichen Bildungsanstalt. Willst Du Pflaumen ernten, so schüttle den Pflaumenbaum, willst Du Deinem lieben Sohn eine fürs Reale geeignete Ausbildung geben, so schicke ihn in eine der mannigfachen Schulen, die nicht unter dem bösen Tyrannen Humanismus seufzen.

Dann merke: es ist sehr männlich und verrät hohe Geistesgaben, wenn der moderne Mensch, glücklich jenseits von Gut und Böse angelangt, auf der Bierbank, in Versammlungen, mittels Zuschriften an Zeitungen und sonstiger Emanationen der Art sich als erhaben bekennt über die veralteten Begriffe des Vaterlands, der Königstreue, der Religion und vor allem über das Unding, das man Anno Tobak „Respekt" nannte. Denn welchen Wert von ehedem hätten wir nicht längst umgewertet? Aber dann wundert Euch doch nicht, wenn die Herren Söhne schon auf der Schulbank anfangen, ebenfalls Zarathustra zu spielen. Wie die Alten sungen, zwitschern die Jungen, lautet eine auf der Naturwissenschaft beruhende, also wohl noch heute gültige Weisheit. Wenn Du Dich absprechend über die Schulandacht, die Sedanfeier, die ollen Griechen und Römer, die langweiligen Klassiker äußerst, dann schilt nicht die Schule, daß sie Deinen Kindern diese Dinge verekele! Mea culpa, mea maxima culpa! müßtest Du sagen, wärest Du nicht eben zu modern für — lateinische Sprüche.

Damit kommen wir auf ein heute sehr beliebtes Schlagwort, das wie alle diese zierlichen Erfindungen so hübsch klingt, daß man sich wirklich etwas dabei denken könnte, wenn nicht eben diese Schlagworte dazu bestimmt wären, das lästige Denken zu verhüten. Das

Wort heißt: Zusammenwirken von Schule und Haus. Du bist vielleicht schon selbst für diese Forderung in Deinem Verein mit jubelndem Beifall mannhaft eingetreten, wenn Euer Spezialreformer einen solchen Familienabend schilderte, wo die Lehrer von den versammelten Hausvätern und Hausmüttern allerlei Belehrung und Unterweisung dankbar entgegennehmen. Vielleicht kommen auch die Tanten dazu: denn die Schule ist ja ein Sportplatz auch für das gattenlose und schon deshalb „moderne" Weib. Was für ein schöner Verein wäre das wieder und welch köstliche Gelegenheit zu Schreibwerk und parlamentarisch aufgeputzter Rederei unter dem Schutze der vollen Immunität des Parteiklüngels und der heiligen Öffentlichkeit! Nicht zu vergessen das sich notwendig anschließende gemütliche Zusammenbleiben beim Bier. Nein, mein Freund, so hab' ichs nicht gemeint. Hast Du etwas Bestimmtes gegen die Schule auf dem Herzen, so gehe Du hin und besprich die Sache sachlich mit dem Lehrer oder dem Direktor. Das ist zweckdienlich für alle Beteiligten, und der Schreiber dieser Zeilen, der mit einer großen Zahl von Lehrern und Direktoren bekannt, ja, entsetzlich zu sagen, obwohl Vater zweier Söhne, mit einigen dieser bekanntlich alle Individualitäten brutal zertretenden Wüteriche sogar befreundet ist — er versichert Dir auf Manneswort aus Erfahrung, daß Du gut aufgenommen wirst. Denn den Herren ist selbst an solchen Aussprachen gelegen. Und nicht wahr, vor dieser Forderung versteckst Du Dich nicht hinter die jämmerliche Ausflucht, es könnte Deinen lieben Kinderchen schaden, wenn Vater vor den Schultyrannen ein offenes Wort wagt? Wagst Du doch manchmal in Deinem Männerstolz noch über ganz andere Personen ein offenes Wort und willst hier, wo es sich um Dein Liebstes handelt, schweigen, oder noch schlimmer: den anonymen Brief oder das „Eingesandt" wählen? Damit förderst Du nur den Schulhaß!

Es ist wahr, der Artikelschreiber wird recht unangenehm persönlich. Hab Nachsicht mit dem armen, rückständigen Alten, schon wird die Predigt gelinder, und gleich ist sie aus. Bist Du kein streitbarer Held, daß Du Dich getrauen möchtest, mit einem Lehrer oder gar Direktor die Erziehung Deines Kindes zu besprechen, so bleibt Dir doch immer noch eins, das nicht nur gefahrlos ist, sondern sogar schön. Und das ist die Hauptsache, darum hört man auch so selten davon reden. Milde will ich Dirs beibringen mit dem Worte eines unserer sanftesten Dichter, das lautet: Gehe fleißig um mit Deinen Kindern! Wenn ich noch einmal von mir reden darf: ich hab immer eine besondere Freude daran gehabt und auch einen besonderen Stolz darein gesetzt, mich mit meinen Kindern abzugeben und sie allerlei Dinge zu lehren, die mir geeignet schienen, ihr geistiges Besitztum zu mehren. Wollen wir Väter diese Freude an die Schule abtreten? Soll man sagen dürfen: quod non est in schola, non est in mente? Ist die Schule wirklich das Mädchen für alles, was lernen heißt? Guter Gott, was mutet man der Schule jetzt alles zu den Kindern beizubringen! Außer viel Mathematik und Naturwissenschaft auch Zeichnen und Gesetzeskunde und Medizin, dann noch viel mehr Mathematik und Naturwissenschaft, und endlich allerlei anderes: jede Woche wird dieser Wunschzettel in Zeitungen, Druckschriften und Versammlungen vermehrt. Dazu kommen dann noch Turnen und Schwimmen, Spiel und Sport, Gesang und Musik. Und komisch: die immer neue Aufgaben ausdenken, das sind dieselben Leute, die am lautesten über die Überlastung der Schüler klagen. Nun, lieber Freund, bedenke in Deiner verfassungsmäßig garantierten Unfehlbarkeit als Steuerzahler und Wähler („Ködur" sagte Bismarck) folgende einfache Sätze: Auf der Schule können Deine Kinder unmöglich alles treiben und lernen, was sie im Leben brauchen. Mit Recht aber beklagst Du Dich darüber, wenn sie eine Eiche nicht von einer Buche zu unterscheiden vermögen, wenn sie nur die Dramen Shakespeares kennen, die sie auf der Schule gelesen haben, wenn sie auf eine Frage aus der neueren Staatenkunde antworten: Das haben wir nicht gehabt. So dränge ich Dich auch hier wieder zu dem Bekenntnis: mea culpa! Wenn Du Deine Kinder in der angegebenen Weise von der Überbürdung entlastet hast, dann gehe öfters mit ihnen spazieren — da hast Du zugleich das Allerneueste: die Schule im Freien! — erkläre ihnen die unbekannten Dinge in Feld und Wald, lehre sie sehen und zeige ihnen die hohe Schönheit der Natur. Ein ander Mal besuche mit ihnen ein Museum oder leset gemein-

schaftlich eine gute Dichtung, ein anregendes Werk. Auf Deinen Lippen brennt, ich sehe es längst, die Erwiderung: „Dazu habe ich keine Zeit.“ Wirklich? Wenn ich recht berichtet bin, hast du Zeit für „Frühschoppen, Vespertrunk und Schlummerbecher“, für einen Skatklub, einen Kegelabend und die 77 Vereine, denen ein deutscher Mann anzugehören nicht umhin kann als seine Pflicht zu fühlen. Wahrlich, ich sage Dir: Gehörtest Du selbst einem Verein zur Beseitigung des Gymnasialunterrichtes an, Du tätest besser, die Zeit, die Du für ihn verbrauchst, der Ausbildung Deiner Kinder zuzuwenden. Vielleicht würde der Verein dann entbehrlich und schliefe ein — das wäre sicher jammerschade, aber es wäre doch vielleicht weniger zu beklagen, als wenn einmal auch nur im geheimsten Kämmerlein Deines Herzens ein Stimmchen flüsterte: An der ungenügenden Ausbildung Deiner Söhne bist Du schuld, nicht das humanistische Gymnasium!

Hoffentlich sind wir nun allmählich einander so nahe gekommen, daß wir zum Schluß diesen unseren Sündenbock noch einmal gemeinsam betrachten können. Hat der Artikelschreiber nicht Zeit und Mühe umsonst aufgewendet, so wird das arme Tier Dir vielleicht nicht mehr ganz so hassenswert und verächtlich vorkommen, wie zu Anfang unserer Unterhaltung. Ich sprach vorhin von dem Nimbus der Klassizität und des Humanismus, und Du wirst mir zugeben müssen, daß dieser Nimbus nicht ganz ungerecht erworben ist. Du wirst aus Deinem Chamberlain, der ja wohl für moderne Leute ein unanfechtbarer Gewährsmann ist, wissen, daß unsere ganze heutige Kultur im wesentlichen auf der Geistesarbeit der Völker beruht, die wir die klassischen nennen. Den Siegern von Marathon und Zama, die den Orient aus Europa hinausschlugen, schulden wir Deutsche von heut nicht geringeren Dank als dem Arminius und den Kämpfern von Sedan. Aus der klassischen Hinterlassenschaft entnahmen ihr Rüstzeug die Führer der großen Bewegung im Anfang des 16. Jahrhunderts, die nicht nur für Deutschland und nicht nur in kirchlicher Beziehung eine „Reformation“ war, freilich anderen Stiles als die unserer Ritter der Phrase, eine Reformation aber, die wir noch heute als die Wiedergeburt der Völker feiern. Aus klassischer Wurzel erwuchs das Höchste, was wir Deutschen an Schönheit besitzen durch Schiller und Goethe und alle, die durch sie angeregt und begeistert worden sind, eine Schönheit, der sogar unsere Modernen die Anerkennung nicht versagen können, wie die Schillerfeste dieses Jahres gezeigt haben, und die trotz der „Verekelung durch die Schule“ ewig blüht, wie die der Bildwerke vom Parthenon. Die Vaterlandsliebe leidet nicht, wenn wir fortfahren, aus diesem unerschöpflichen Hort die heranwachsenden Geschlechter auszustatten: kein dümmeres Gerede unter dem vielen Geschwätz unserer Reformer als dies. „Macte, rex! Dulce et decorum est pro patria mori“, so jauchzte in heller Begeisterung ein sächsischer Gymnasiallehrer, als er 1870 ein Reservemann an seinem König vorüber ins Feld zog. Und der greise Fürst, bekanntlich selbst ein Gelehrter, neigte lächelnd sein Haupt: „Recte dixisti, mi fili!“ So fand in einem feierlichen Augenblick ein vaterländisches Gefühl seinen Ausdruck im klassischen Wort. Wir wollen nicht fragen, ob es jemand fertig brächte, sich am Pythagoras oder dem binomischen Lehrsatz zu begeistern; jeder würde das für Hohn, plumpen Hohn erklären. Aber eben darum lasse man uns doch das humanistische Gymnasium — wer nicht will, braucht es ja nicht zu besuchen — man lasse uns den bewährten Born der Begeisterung — wer nicht will, braucht ja nicht daraus zu trinken! Es scheint doch, daß unserer Zeit etwas mehr Begeisterung für ideale Dinge bitter nötig ist: kurzsichtige Toren, die auch nur eine ihrer Quellen trüben!

Die Gründung eines österreichischen Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums.

Es gereicht uns zu großer Freude, nach dem Bericht über die glänzend verlaufene zweite Zusammenkunft der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin Mitteilung von einem Verein mit gleichen Zielen machen zu können, der sich jetzt in Wien bildet, aber nach den Personen zu schließen, die bereits ihre Zustimmung zu dem vom vorbereitenden

Komitee versandten Aufruf erklärt haben, sich auch auf andere Städte der österreichischen Monarchie ausdehnen wird.

Schon im Lauf des vorigen Jahres erfuhr ich von der Absicht, eine solche Vereinigung in Wien zu gründen. Vor Jahresschluß erhielt ich dann durch die Freundlichkeit des früheren k. k. Unterrichtsministers Exc. **Ritter von Hartel** die Nummer des „Neuen Wiener Tagblatts", wo der von ihm verfaßte unten folgende Artikel stand.

Die stürmischen Evolutionen auf allen Gebieten des sozialen und politischen Lebens, welche unser Zeitalter erfüllen, haben unser Schulwesen, besonders unsere Mittelschulen, nicht unberührt gelassen, deren wesentliche, schon durch die Auswahl der Lehrstoffe ausgeprägte Eigenheiten und Ziele dem demokratischen, auf das Praktische gerichteten Zuge der Zeit sichtlich entgegenstehen; und es häufen sich Vorschläge, welche auf eine grundstürzende Veränderung der betreffenden Einrichtungen abzielen, deren Begründung freilich nicht immer den Beruf der Projektanten rechtfertigt. Weit weniger werden davon die Realschulen betroffen, obgleich gerade sie mehr Anlaß zu Klagen über pädagogisch unzweckmäßige Belastung ihrer Schüler bieten könnten; in empfindlichster Weise aber die Gymnasien.

Es klagen über sie die Eltern, welche ihre Söhne nur um den Preis großer materieller Opfer und unter nicht geringeren Aufregungen und Sorgen in den Besitz eines genügenden Abgangszeugnisses gelangen sehen; es klagen die Schüler, welche unter dem zerstreuenden Vielerlei mechanisch angeeigneten Lehrstoffes die Frische des Geistes eingebüßt und Selbständigkeit des Denkens nicht gewonnen haben und so mit einem stillen Groll der Schulzeit gedenken; es klagen die Lehrer, welche trotz aller Hingabe im Verbrauche ihrer besten Kraft nicht erreichen, was sie wollten; es klagen die Hochschulen über ungenügende Vorbildung und geringe geistige Reife und Arbeitslust ihrer Hörer. Diese Klagen wollten nicht verstummen, obgleich die Unterrichtsverwaltung seit langem bemüht war, Mängel im Betriebe des Unterrichtes zu beheben, die Lehrpläne zu verbessern, die Lehrbücher zu vereinfachen, und obgleich es unsere regsame Lehrerschaft auf theoretischem und praktischem Wege zu einer didaktischen Leistungsfähigkeit brachte, welche sich die größte Anerkennung auswärtiger Schulmänner bei gelegentlichen Inspektionen erobert hat.

Man darf sich aber über diese Vorwürfe, so sehr sie über das Maß ihrer tatsächlichen Berechtigung übertrieben werden und Wahrnehmungen bedauerlicher Art in einzelnen Fällen ungebührlich verallgemeinert erscheinen mögen, nicht leichthin etwa durch den Hinweis auf den von Jahr zu Jahr wachsenden Andrang zu den Gymnasien, der für die Beliebtheit derselben in weiten Kreisen der Bevölkerung zeuge, hinwegsetzen; denn für diese Klagen treten nicht bloß jene ein, die das Gymnasium durch utilitarische Fachschulen verdrängt wissen wollen, sondern auch wahre Freunde und Anhänger desselben. Eine vorurteilslose Prüfung wird dadurch zu einer unabweisbaren Pflicht. Es hieße aber vorschnell und ungerecht urteilen, wenn man ohne weiteres die beklagten Mängel in der Organisation unserer Gymnasien erkennen und nicht sehen wollte, daß die Verhältnisse, unter welchen diese Organisation ins Leben trat und verwirklicht wurde, überaus ungünstige waren, ja im Laufe der Zeit nach vorübergehender Besserung immer mißlicher wurden und eine reine Wirkung zu keiner Zeit, am wenigsten in unseren Tagen, aufkommen ließen. An der Berechtigung solch vorschnellen Tadels läßt auch schon die Erwägung zweifeln, daß die Reform der Gymnasien gegenüber den veralteten Einrichtungen des Vormärz als eine der größten und für die fortschrittliche Entwicklung bedeutsamsten Errungenschaften allseits anerkannt wurde, und daß von ihr eine neue, überaus fruchtbare Epoche des wissenschaftlichen Lebens in Oesterreich datiert, ja daß wesentliche Bestimmungen unseres Organisationsentwurfes für die jüngste Reform der preußischen

Gymnasien vorbildlich werden konnten. Die Ungunst der Verhältnisse aber, welche besonders den gymnasialen Unterricht bedrücken und nicht zur vollen Wirkung gelangen lassen, werden selbst entschiedene Gegner nicht in Abrede stellen wollen.

Es mag nur kurz daran erinnert werden, daß, als im Jahre 1849 ohne weitere Vorbereitung die neue Organisation eingeführt wurde, die erforderlichen Lehrkräfte aus den Lehrern der alten Schulen, aus Erziehern und gelehrten Dilettanten in Hast und mühsam zusammengebracht wurden, und wie wenige unter ihnen jene sachliche und pädagogische Ausbildung besaßen, die den gesteigerten Forderungen der Reform in ihrem Geiste hätte gerecht werden können. Nur allmählich vermochten die zu gleicher Zeit ins Leben gerufenen und selbst noch mangelhaft mit Lehrkräften und Lehrbehelfen ausgerüsteten philosophischen Fakultäten Kandidaten des Lehramtes in entsprechender Zahl und mit genügender Ausbildung zu liefern. Kaum war aber nach zwei Dezennien ein richtigeres Verhältnis zwischen Nachfrage und Angebot hergestellt worden, so begann mit der rapiden Vermehrung der Gymnasien, in deren Gründung Länder und Städte mit dem Staate wetteiferten, das alte Elend von neuem: wieder wurden zahlreiche Kandidaten durch die Aussicht auf eine sofortige Anstellung zum Lehramt verlockt, ohne dafür den Beruf, wahre Lust und Begabung zu besitzen, wieder mußte man unfertige Studenten als Supplenten im Unterrichte verwenden, welche dann oft erst nach Jahren, ihre Kraft zwischen den Aufgaben der Schule und der Vorbereitung für die Prüfung teilend, mit Ach und Krach zwar ihre Approbation, aber nie ihre volle Eignung fürs Lehramt erreichten, und wieder konnten die Hochschulen, obgleich dieselben nun mit Seminarien, Instituten und Laboratorien reichlich ausgerüstet waren und ihnen damit die Voraussetzungen für eine individuelle Beschäftigung mit den Hörern und deren gründlichere wissenschaftliche Durchbildung gegeben waren, bei dem großen Andrange ihre Aufgabe nur unvollkommen erfüllen. Dieser Andrang hält auch jetzt noch an, und es dürfte erst nach einiger Zeit, wenn die Lücken der Lehrkörper ausgefüllt sein werden und nur für den natürlichen Abgang zu sorgen sein wird, ein Rückschlag erfolgen, allerdings vorausgesetzt, daß in der Errichtung neuer Schulen ein Stillstand eintritt. Freilich ist das kaum zu erwarten, denn im Laufe der Zeit sind unsere Mittelschulen, besonders aber die Gymnasien, entartet, das heißt, ihrem eigentlichen Zwecke, einer auserlesenen Zahl befähigter Jünglinge eine höhere, auf den Hochschulunterricht vorbereitende Ausbildung, die nicht in der bloßen Aneignung toten Wissens besteht, zu geben, entfremdet worden. Gleiche Ursachen bewirkten auch außerhalb Oesterreichs den gleichen Wandel.

Was zunächst dazu führte, war nichts Unlöbliches. Es war, was das Wachsen des sozialen Wohlstandes und die der Verbesserung des Volksschulunterrichtes zu dankende Hebung des Bildungsniveaus mit sich brachten, das Streben nach einer umfassenderen Bildung, die nur in den Gymnasien vollauf, in den Realschulen besonders nach Aufnahme allgemein bildender Fächer in den Lehrplan immer mehr erreichbar schien. Auch fühlte sich das Milieu jeder kleinen Stadt durch den Besitz einer Mittelschule materiell und geistig gehoben, und für ihre Abgeordneten gab es kein größeres Verdienst, als die Errichtung einer neuen Anstalt oder ihre Verstaatlichung durchgesetzt zu haben. Auf diese Weise wurde vielen tüchtigen und begabten Schülern, was im öffentlichen Interesse nur zu begrüßen war, der Bildungsweg durch die Mittelschule aufgetan, der ihnen sonst für immer verschlossen geblieben wäre, aber auch gar manche wurden auf eine falsche Bahn gelenkt. Die Zahl der letzteren nahm aber, besonders infolge einiger Maßnahmen, welche die Regierung zur Hebung des öffentlichen Dienstes treffen zu sollen meinte, in bedenklicher Weise zu. So verlangte diese auch von

den Bewerbern um subalterne Dienststellen die Absolvierung des Gymnasiums oder einer demselben gleichgestellten Mittelschule, was selbst minder bemittelte Familien verlockte, ihre kargen Einnahmen zu opfern und ihre Söhne, mochten diese dazu taugen oder nicht, in die leicht zugängliche Mittelschule zu schicken. Die Milde der Lehrkörper, Stipendien und Unterstützungen aller Art halfen mit, kleinere Anstalten, die hie und da auch einen harten Konkurrenzkampf zu bestehen hatten, zu bevölkern und die einmal aufgenommenen Schüler zusammenzuhalten, wobei der eigentliche Zweck der Schule nur zu leicht verdunkelt wurde.

Als ein noch stärkeres Lockmittel erwiesen sich die Begünstigungen, welche den Absolventen solcher Anstalten das 1868 beschlossene Wehrgesetz zusprach. Die Prämie des „Einjährig-Freiwilligen-Präsenzdienstes" wurde nun das Moment, welches für die Wahl der Schule den Ausschlag gibt, und hat ja sogar im Laufe der Zeit selbst auf die Organisation des gewerblichen und kommerziellen Schulwesens einen verderblichen Einfluß geübt, indem diese Schulen, um die Gewährung des Privilegs bei der Militärbehörde durchzusetzen, sich mit sogenanntem allgemein bildendem Lehrstoffe belasten und ihren eigenartigen Zwecken entfremden mußten. Für andere Uebelstände, welche der große Gedanke der allgemeinen Wehrpflicht im Gefolge hatte, sind Heilmittel ausfindig zu machen, für diesen keines, so lange das Gesetz unverändert besteht. Es bleibt demnach eine der wichtigsten und dringendsten Aufgaben der Gesetzgebung, die gewiß berechtigten Forderungen der Wehrkraft mit den Bedingungen einer gesunden Unterrichtsverwaltung wieder in Einklang zu bringen. Bis dahin werden unsere Mittelschulen zu leiden haben; denn das Hauptübel, an dem sie kranken, die unnatürliche Ueberfüllung der Klassen und die schwere Belastung mit ungeeignetem Schülermaterial, wird sich durch keine Verordnung wirksam beseitigen lassen. Aber nicht bloß die Mittelschulen, sondern auch die Hochschulen und der Staat selbst werden in Mitleidenschaft gezogen; denn eine Menge träger und halbreifer Schüler, denen es gelingt, ungefährdet durch das Joch der Abgangsprüfung zu schlüpfen, überschwemmt die Hochschulen, deren Räume sie nicht fassen, geschweige denn unterrichten können, wie es sein sollte. Man kann sich heute der sorgenschweren Frage nicht entschlagen, was aus den Absolventen der weltlichen Fakultäten der Universitäten und der anderen Hochschulen einst werden soll, wenn auch nur die Hälfte der inskribierten Hörer die Prüfungen besteht, während mit ihnen so viel Kräfte für die erwerbenden Berufe, in denen sie sich eine gute Existenz hätten gründen können, unersetzlich verloren gehen. Doch wir versagen uns weitere Ausblicke dieser Art. Uns interessiert hier der Zustand, in welchen unsere Mittelschulen durch ihre übergroße Schülerzahl versetzt werden. Daraus zumeist entspringen ja die Uebel, die man mit Recht beklagt. Die Ueberzahl der Schüler, von welchen zudem ein großer Teil der Fähigkeit und des Triebes zu lernen ermangeln, hemmt jede an sich noch so vorzügliche Organisation in ihrer Entwicklung und läßt sie in ihren Erfolgen herabsinken. Die Lehrer sind bei aller Hingabe und bei aller pädagogischen Virtuosität nicht imstande, sich mit ihren Schülern individuell zu beschäftigen, ihre Eigenart kennen zu lernen, die in ihnen schlummernden Kräfte zu wecken. An Stelle des erziehlichen Unterrichtes tritt die mechanische Dressur, die über Vortragen und Abprüfen, über Diktat und Korrektur nicht hinauskommt. Was in der Schule hätte geleistet werden sollen, muß die häusliche Arbeit nachtragen, welche die Zeit für körperliche Uebungen und für freie, besondere Anlagen am besten fördernde Beschäftigung raubt, und oft noch die Eltern mit beträchtlichen Ausgaben für einen Hauslehrer belastet. Daraus aber, nicht aus der übergroßen Zahl der Lehrstunden und nicht aus der Menge oder der Art des Lehrstoffes entspringt die Ueberbürdung, unter welcher die schwächeren Schüler stöhnen, entspringt das Gefühl der Verkümmerung,

welches die besseren drückt. Und wenn jene noch mit einer größeren Befriedigung die Schule verlassen, weil sie nicht mehr wollten, als sie erreichten, das Abgangszeugnis, so empfinden diese schmerzlich den Verlust der aufnahmsfähigsten Jahre und stellen ein starkes Kontingent zu jenen, welche der Organisation der Schulen allein alle Schuld beimessen. Und was die Gymnasien betrifft, so werden die Enttäuschten nur zu willig den lärmenden Banausen Gehör schenken, welche das Fundament dieser Stätte höherer Bildung dadurch zu untergraben suchen, daß sie jene Lehrgegenstände, welche nicht einen unmittelbaren und sichtlichen Vorteil ihrer Verwertung im praktischen Leben versprechen, wie die alten Sprachen, als unnützen Ballast ganz oder teilweise über Bord werfen. Die Ansicht zählt heute mehr Anhänger als Gegner, und selbst ruhig urteilende Männer pflichten ihr, durch die bestehenden Verhältnisse beeinflußt, bei, indem sie zwar den Bildungswert der klassischen Sprachen und ihren Nutzen für einzelne Berufszweige nicht leugnen, aber darauf gerne um den Preis verzichten, daß nach ihrer Ausscheidung oder wesentlichen Beschränkung eine einheitliche höhere Mittelschule konstruiert werde, welche sämtliche Aspiranten für die verschiedenen Hochschulen vorbereite und die Berufswahl erst nach Absolvierung dieser Schule leicht und sicher erfolgen lasse. So erwünscht es vielen Eltern kommen möchte, die Berufswahl ihren Kindern auf eine spätere Zeit zu verschieben, so hieße das, mit dem Gymnasium die ihren Zwecken trefflich dienende Realschule zerstören, und es ließe sich, abgesehen davon, das Phantasiegebilde der Einheitsschule ohne größere Ueberbürdung und geisttötende Zerstreuung nach der Meinung unvoreingenommener Schulmänner nicht realisieren. Aber freilich, wer es nicht an sich erfahren, dem wird sich schwer die bildende Wirkung der alten Sprachen überzeugend demonstrieren lassen und es verspräche geringen Erfolg, innerhalb der Spalten eines kurzen Artikels das versuchen und darlegen zu wollen, wie die Wissenschaften des Rechtes, der Theologie, der Geschichte, der Philosophie und aller übrigen Sprachen ohne Kenntnis der antiken hinfällig würden, wie es kein wirksameres Mittel gäbe, als die strenge, an den so reich und eigentümlich ausgebildeten Sprachen der Alten geübte sprachliche Zucht, den Menschen, der durch die Sprache denkt, zur Strenge des Denkens zu erziehen, seine Ausdrucksmittel in Wort und Schrift zu bereichern und zu formen, wie die schönheitssatte Welt der Griechen den ästhetischen Sinn weckt und befruchtet, wie nur der an der Gedankenarbeit eines Zeitalters altüberlieferter Kultur verständnisvoll teilnehmen kann, der ihre geschichtlichen Grundlagen einigermaßen kennt, und wie gerade unser nervös aufgeregtes und durch den ganzen modernen Kulturapparat an Flüchtigkeit des Denkens und Empfindens gewöhntes Geschlecht der Stille und schlichten Einfachheit des Altertums bedarf, um in Frische und Selbständigkeit des Geistes zu erstarken. Es hätte auch bei der Frivolität, die sich in der Behandlung dieser die gesamte höhere Bildung bestimmenden Angelegenheit vielfach eingenistet hat, keine bessere Wirkung, wollte ich die Stimmen für die humanistische Bildung von dem alten Goethe, der kategorisch forderte: „Möge das Studium der griechischen und römischen Literatur immerfort die Basis der höheren Bildung bleiben“, bis auf die Männer der Neuzeit, welche ebensowenig wie Goethe die Naturwissenschaften gering achteten, aufrufen. Aber ich darf mich dieser Aufgabe um so eher entschlagen, als sie ein eben in Bildung begriffener „Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums“ in gründlicher Weise zu erfüllen verspricht, auf welchen diese Zeilen aufmerksam machen wollen.

Der neue Verein will sich, wie der Aufruf zum Beitritte sagt, „in Wort und Schrift für die Erhaltung der Grundlagen des heutigen Gymnasiums, somit auch des Unterrichtes in den beiden klassischen Sprachen einsetzen. Denn nicht nur das Lateinische, für das mehr praktische Gründe sprechen, sondern auch das Griechische, das den Zugang zur antiken Geisteswelt eigentlich erst erschließt, muß

dem Gymnasium erhalten bleiben, soll Oesterreichs höheres Bildungswesen nicht empfindlichen Schaden leiden. Der Verein will also in erster Linie defensiv und aufklärend wirken, jedenfalls nicht andere ebenso berechtigte Schultypen und Bildungsrichtungen bekämpfen oder gar ihnen den Boden abgraben. Denn wir sind von der Ueberzeugung durchdrungen, daß nicht die Einheit, sondern die Vielheit der Bildungswege den modernen Kulturbedürfnissen entspricht. Es soll also, um das ausdrücklich zu sagen, durchaus kein Kampfverein gegen die Realschule gegründet werden. Vielmehr stehen auch die Freunde des humanistischen Gymnasiums jeder berechtigten Ausgestaltung der verwandten Mittelschultypen sympathisch gegenüber. Der Verein billigt aber auch, was die österreichischen Gymnasien betrifft, nicht den verkehrten Standpunkt des sint, ut sunt, aut non sint: er wird daher auch jederzeit für eine gedeihliche und organische Fortentwicklung des Gymnasiums, wofern nur sein Grundcharakter unversehrt bleibt, eintreten."

Wir begrüßen es, wenn der neue Verein für die Realschule, die sich als eine in ihrer Art allgemein bildende und für wichtige Berufe erfolgreich vorbereitende Anstalt bewährt hat und im Besitze ihrer vollen Ausgestaltung noch besser bewähren wird, eintritt; denn die Erhaltung zweier in edlem Wettstreite wirkender Anstalten dieser Art kann nur als ein Vorzug des österreichischen Mittelschulwesens gelten. Die verwirrende Nebenbuhlerschaft der Naturwissenschaften und der Geisteswissenschaften hat ja nur mehr in beschränkten Köpfen eine Berechtigung. Wir begrüßen es noch mehr, wenn derselbe über das Wesen, die Mittel und Zwecke des Gymnasiums auf weitere Kreise aufklärend zu wirken und Vorurteile zu bekämpfen gedenkt, die seine Erfolge beeinträchtigen und das Vertrauen der Bevölkerung schwächen, wenn er unter Vermeidung der bei der Diskussion solcher Fragen üblichen Ueberschwänglichkeiten die Grenzen sachlicher Erwägungen nicht verläßt, selbst leidenschaftlich vorgebrachte Beschwerden ruhig prüft und aufgedeckte Mängel offen bekennt und ernstlich bekämpft. Sein Tadel wird vorhandene Gebrechen, an welchen die Schule krankt, leichter beheben als Weisungen der beaufsichtigenden Behörde, hinter welchen der Lehrer nur zu gern Verweise und Drohungen wittert. Die Lehrenden müssen ihren Unterricht in der Art zu erteilen bestrebt sein, daß die Schüler von dem Bildungswert des zu Lernenden eine feste Ueberzeugung gewinnen. Nur so wird ein Wandel in der Stimmung des Volkes, insbesondere der früheren Gymnasiasten, eintreten, und es wird dadurch die Erhaltung des Gymnasiums, das mit dem Griechischen steht und fällt, besser als durch irgend einen behördlichen Schutz gesichert sein. Möge dem neuen Verein dies gelingen! Die Namen seiner Gründer lassen das Beste hoffen. Weite Kreise des Volkes werden den offenen, ehrlichen Kampf entgegenstehender Meinungen und Ueberzeugungen teilnehmend verfolgen; denn es handelt sich um ein höchstes Gut, die Bildung unserer Jugend.

Im Januar ging mir der von Hartel erwähnte Aufruf zu, den ich im Folgenden samt den bereits eingelaufenen Unterschriften zum Abdruck bringe (bei den Namen einiger Universitätsprofessoren habe ich die Bezeichnung der von ihnen vertretenen Fächer hinzugefügt). Die Statuten jedoch, auf die im Aufruf hingewiesen wird, glaube ich erst dann mitteilen zu sollen, wenn sie in der konstituierenden Versammlung zur Annahme gelangt sind.

Wien, im Januar 1906.

Euer Hochwohlgeboren!

Wohl mit keiner staatlichen Bildungsanstalt beschäftigt sich die Oeffentlichkeit mehr und lebhafter als mit unserem heimischen Gymnasium. In Zeitungsaufsätzen, in selbständigen Broschüren und in öffentlichen Vertretungskörpern ist es

Gegenstand der heftigsten Angriffe als allgemeine Bildungsstätte wie auch als Vorbereitungsanstalt für das Universitätsstudium.

Insoferne diese Angriffe dahin zielen, Einzelheiten, die verbesserungsfähig und wirklich änderungsbedürftig sind, zum Gegenstande der Erörterung und Kritik zu machen, können sie als segensreich begrüßt werden. Allein die meisten Ankläger erstreben nicht die Förderung des Gymnasiums, sondern rütteln vielmehr an den Fundamenten, auf denen es ruht, indem sie die Berechtigung des Betriebes der klassischen Sprachen auf der heutigen Mittelschule leugnen. Die Verfechter dieser radikalen Ansicht erheben immer lauter den Kampfruf, indem sie, durch begreifliche Verstimmungen des die Fähigkeiten der Sprößlinge oft überschätzenden Elternhauses und durch die Haltung des überwiegenden Teiles der Tagespresse ermutigt, nicht nur einseitige, sondern oft auch ganz falsche Behauptungen laut urbi et orbi verkündigen, dadurch Uneingeweihte und Schwankende auf ihre Seite ziehen und selbst in die Reihen der philologischen Lehrerschaft, der in erster Linie berufenen Trägerin der humanistischen Bildung, Zaghaftigkeit und Bedenken tragen. Ja, sie verweisen sogar darauf, daß die Freunde des humanistischen Gymnasiums es gar nicht mehr wagen, für ihr Bildungsideal einzutreten. Trifft dieser Vorwurf auch in solcher Allgemeinheit nicht zu, so enthält er doch viel Wahres: mit Ausnahme weniger Stimmen, denen daher die gehörige Resonanz fehlt, hält man es nicht für nötig oder scheut sich, als einzelner den Kampf gegen häufig anonyme Gegner aufzunehmen. Die Zersplitterung unserer vielfach unterschätzten Kräfte, unsere spärlichen, dazu nicht einheitlichen Gegenaktionen stärken und reizen nur die zum Teil in Vereinen organisierte, sicherlich in der Negation unseres Ideals und in der Angriffslust einige Gegenpartei.

Diese Tatsachen haben die Unterzeichneten veranlaßt, zu einem vorbereitenden Komitee zusammenzutreten, um einen Gedanken in Wien durchzuführen, der hier schon früher entstanden, jedoch zuerst in Berlin im November des Jahres 1904 verwirklicht worden ist, nämlich alle jene um sich zu scharen, die sich als Freunde des humanistischen Gymnasiums bekennen und durch ihren Anschluß an die zu bildende Vereinigung das Bestreben unterstützen wollen, einen Schutzwall für das Gymnasium aufzurichten.

Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei hier ausdrücklich bemerkt, was die Unterzeichneten mit der beabsichtigten Vereinsgründung bezwecken und was ihnen ferne liegt.

Der Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums will sich in Wort und Schrift für die Erhaltung der Grundlagen des heutigen Gymnasiums, somit auch des Unterrichts in den beiden klassischen Sprachen einsetzen. Denn nicht nur das Lateinische, für das mehr praktische Gründe sprechen, sondern auch das Griechische, das den Zugang zur antiken Geisteswelt eigentlich erst erschließt, muß dem Gymnasium erhalten bleiben, soll Oesterreichs höheres Bildungswesen nicht empfindlichen Schaden leiden. Der Verein will also in erster Linie defensiv und aufklärend wirken, jedenfalls nicht andere ebenso berechtigte Schultypen und Bildungsrichtungen bekämpfen oder gar ihnen den Boden abgraben. Denn wir sind von der Ueberzeugung durchdrungen, daß nicht die Einheit, sondern die Vielheit der Bildungswege den modernen Kulturbedürfnissen entspricht. Es soll also, um das ausdrücklich zu sagen, durchaus kein Kampfverein gegen die Realschule gegründet werden. Vielmehr stehen auch die Freunde des humanistischen Gymnasiums jeder berechtigten Ausgestaltung der verwandten Mittelschultypen sympathisch gegenüber.

Der Verein billigt aber auch, was die österreichischen Gymnasien betrifft, nicht den verkehrten Standpunkt des sint, ut sunt, aut non sint; er wird daher jederzeit für eine gedeihliche und organische Fortentwicklung des

Gymnasiums, wofern nur sein Grundcharakter unversehrt bleibt, eintreten. Die zu bildende Vereinigung soll aber hinwiederum nicht ein Verein mit dem ausschließlichen Zweck der Gymnasialreform sein, da hiebei viele schultechnische Fragen in Betracht kommen, die im Rahmen eines großenteils nicht aus Fachmännern bestehenden Vereines, wie er den Unterzeichneten vorschwebt, keine allseitige Behandlung finden können, wohl aber sollen grundlegende Fragen den Gegenstand steter Aufmerksamkeit und gelegentlicher Beratung bilden.

Die Unterzeichneten wollen nämlich der zu gründenden Vereinigung den Beitritt der weitesten Schichten aller Berufsstände ohne jeden nationalen, konfessionellen und sozialen Unterschied dadurch ermöglichen, daß, wie wohl nochmals betont werden darf, als nächster Vereinszweck die Wahrung des Unterrichts in beiden klassischen Sprachen festgehalten werden soll.

Um nun der guten Sache einen festen Grundstock von treuen Freunden und Vorkämpfern zu sichern, von denen die werbende Kraft auf die Zögernden und Zurückhaltenden ausgehe, bitten wir Euer Hochwohlgeboren, wenn Sie mit unserer Absicht einverstanden sind und die im umstehenden Statuten-Entwurf niedergelegte Organisation der zu bildenden Vereinigung billigen, uns von Ihrer Zustimmung gefälligst umgehend zu verständigen und zugleich die Erlaubnis zu geben, daß wir Ihren Namen unter das an weite Kreise zu versendende Rundschreiben setzen dürfen. Wir gestatten uns zugleich zu bemerken, daß die gründende Versammlung im März d. J. stattfinden soll.

Zur Unterstützung unserer Bitte verweisen wir schließlich auf den beiliegenden mit gütiger Bewilligung des Verfassers, Sr. Exzellenz des Herrn k. u. k. Geheimen Rates Dr. Wilhelm Ritter v. Hartel, wieder abgedruckten Artikel, der die Ziele und Aufgaben des neuen Vereines treffend und lichtvoll darlegt.

Mit vorzüglicher Hochachtung

als Mitglieder des vorbereitenden Komitees:

Univ.-Professor Dr. H. von Arnim,
Univ.-Professor Hofrat Dr. E. Bormann,
Kustos der Univ.-Bibl. Dr. S. Frankfurter,
Univ.-Professor Dr. Edm. Hauler,
Univ.-Professor Dr. P. Kretschmer,
Univ.-Professor Dr. E. Reisch,
Gymn.-Direktor A. Stitz,
Gymn.-Direktor Dr. V. Thumser.

Ihre Zustimmung zu dem obigen Aufrufe haben bereits erklärt:

Univ.-Professor Dr. Adolf Bauer (Graz),
Univ.-Professor [Romanische Philol.] Dr. Philipp August Becker,
Oberingenieur Karl Beer,
Sektionschef Dr. Otto Benndorf, Direktor des k. k. österr. archäol. Institutes,
Generalmajor i. R. Robert Daublebsky von Sterneck,
Univ.-Professor [Mathem.] Dr. Robert Daublebsky von Sterneck (Czernowitz),
Univ.-Professor [Gesch. des Mittelalters] Dr. Alfons Dopsch,
Univ.-Prof. Primararzt Dr. S. Ehrmann,
Univ.-Professor [Physik] Dr. Franz Exner,
Univ.-Professor Hof- und Obersanitätsrat Dr. Siegmund Exner,
Professor der evang. Theologie Dr. Paul Feine,
Schriftsteller Dr. Heinrich Friedjung,
Univ.-Professor [Chirurgie] Regierungsrat Dr. Anton Ritter von Frisch,
Statthalterei-Vizepräsident a. D. Dr. Benedikt Graf Giovanelli von Gerstburg,
Univ.-Professor Hofrat Dr. Theodor Gomperz, Mitglied des Herrenhauses,
Oberst Maximilian Groller v. Mildensee,
Univ.-Professor [Finanzwiss.] Dr. Karl Grünberg,
Chefredakteur der Wiener Zeitung Regierungsrat Dr. Eugen Guglia,
Se. Exzellenz Geheimer Rat Dr. Wilhelm Ritter von Hartel, k. k. Minister a. D., Mitglied des Herrenhauses,
Se. Exzellenz Geheimer Rat Dr. Johann Alexander Freiherr von Helfert, k. k. Unterstaatssekretär a. D., Präsident der Zentralkommission f. Kunst- u. hist. Denkmale, Mitglied des Herrenhauses,
Statthaltereirat Friedrich Ritter von Hentl,

Professor an der technischen Hochschule und der Konsular-Akademie Dr. Rudolf Herrmann von Herrnritt,
Univ.-Professor [Allgemeine Geschichte] Dr. S. Herzberg-Fränkel (Czernowitz),
Univ.-Professor [Österr. Reichsgesch.] Hofrat Dr. Josef Hirn,
Univ.-Professor [Philos. u. Päd.] Dr. Alois Höfler (Prag),
Univ.-Professor [Slavische Philol.] Hofrat Dr. V. Jagić, Mitglied des Herrenhauses,
Univ.-Professor [Deutsche Philol.] Dr. M. H. Jellinek,
Univ.-Professor [Slav. Philol.] Dr. Josef Konstantin Jireček, ehem. Unterr.-Min. in Bulgarien,
Univ.-Professor [Röm. Recht] Dr. P. Jörs,
Univ.-Professor Dr. Julius Jüthner (Czernowitz),
Univ.-Prof. Dr. Ernst Kalinka (Innsbruck),
Hof- u. Gerichtsadvokat Dr. Gustav Kohn, Mitglied des n.-ö. Landesschulrates,
Ministerialrat Dr. Kamill Kuranda,
Univ.-Professor Hofrat Dr. Johann Kvíčala (Prag),
Se. Exzellenz Geheimer Rat Graf Karl Lanckoroński-Brzezie, Mitglied des Herrenhauses,
Univ.-Professor [Strafrecht] Dr. Adolf Lenz (Czernowitz),
Se. Exzellenz Geheimer Rat Dr. Franz Liharzik, Sektionschef a. D., Reichsratsabgeordneter,
Oberfinanzrat Nikolaus Edler von Lind-Gapp,
Hof- und Gerichtsadvokat Dr. Julius Löw,
Se. Exzellenz Geh. Rat Anton Freiherr von Ludwigstorff, Reichsratsabgeordn.,
Univ.-Professor [Philosophie] Dr. Eduard Martinak (Graz),
Univ.-Professor [Römisches Recht] Dr. Robert Ritter von Mayr (Czernowitz),
Ministerialrat Dr. Franz Migerka, Zentral-Gewerbe-Inspektor in P.,
Professor George Niemann, dz. Prorektor der Akad. d. bildenden Künste,
Buchhändler Hugo Pauli,
Univ.-Professor [Ohrenheilkunde] Hofrat Dr. Adam Politzer,
Univ.-Professor Dr. Alois Rzach (Prag),
Univ.-Prof. Dr. Heinrich Schenkl (Graz),
Univ.-Professor Hofrat Dr. Franz M. Schindler, k. u. k. Hofkaplan,
Vizepräsident der Wiener Ärztekammer Dr. Josef Scholz,
Univ.-Professor [Indische Philol.] Dr. Leopold von Schroeder,
Univ.-Professor [Deutsche Philol.] Dr. Josef Seemüller,
Professor der evangelischen Theologie Dr. Ernst Sellin,
Univ.-Professor [Völkerrecht] Dr. Leo Strisower,
Univ.-Professor Dr. Heinrich Swoboda, k. u. k. Hofkaplan,
Univ.-Professor [Anatomie] Hofrat Dr. Karl Toldt, Mitglied des Herrenhauses,
Oberstleutnant Otto Voetter,
Univ.-Professor [Deutsche Philol.] Dr. Richard Maria Werner (Lemberg),
Se. Exzellenz Geheimer Rat Dr. Heinrich Ritter von Wittek, k. k. Minister a. D.,
Univ.-Prof. [Röm. Recht] Dr. M. Wlassak,
Professor Kaspar Ritter von Zumbusch, Mitglied des Herrenhauses.

Das Verhältnis des neuen österreichischen Vereins zu dem Allgemeinen deutschen Gymnasialverein wird sich vermutlich ähnlich gestalten, wie das der Berliner Vereinigung zu dem letzteren. Über die spezifische Aufgabe unseres Vereins möchte ich wiederholen, was ich im ersten Heft des vorigen Jahrgangs gesagt. Wir haben gegenwärtig in Deutschland, Österreich und der Schweiz eine größere Reihe von teils loseren teils festeren Vereinigungen, die das Ziel verfolgen, die griechisch-lateinischen Schulstudien zu wahren und höherer Vollkommenheit zuzuführen. Der Gymnasialverein soll ein festes Band zwischen diesen bilden und so, wenn die Umstände es erheischen, gemeinsames Handeln ermöglichen, eine Aufgabe, die dadurch wohllösbar wird, daß allen jenen Vereinigungen eine größere oder geringere Anzahl von Männern angehört, die zugleich Mitglieder des Gymnasialvereins sind. Gehören doch Wilhelm von Hartel und Thumser sogar seinem Vorstand an. U.

Wie uns Herr Dr. Frankfurter mitteilt, haben sich seit Ende Januar noch folgende Männer obigem Aufruf angeschlossen:

Gymnasialprofessor i. P. Josef Bendl, Reichstagsabgeordneter; Universitätsprofessor [Staatsrecht] Dr. Edmund Bernatzig; Prakt. Arzt Dr. Emil Bönisch; Dr. Ludwig Boros, Präsident des ärztlichen Vereins im V. Bezirk Wiens; Dr. Julius Brandl,

Assistent des Wiedener Krankenhauses; Hof- und Gerichtsadvokat Dr. S. Brukner; Oberkontrollor der österreichisch-ungarischen Bank Ludwig Dangel; Oberstleutnant d. R. Meliton Drexel; Dr. med. W. Ellenbogen, Reichstagsabgeordneter; Oberingenieur Artur Ender; Prakt. Arzt Dr. Richard Feldmann; Landgerichtsrat Hans Fischböck; Fabrikant Moriz Fleischer; Hofrat des Verwaltungsgerichtshofes Formanek; Universitätsprofessor [Allgemeine Gesch.] Aug. Fournier; Prakt. Arzt Dr. Ludwig Frey; Hof- und Gerichtsadvokat Dr. Max Fuchs; Akademischer Maler Alexei Dimitriu Golz, Präsident des Hagenbundes; Julius Ritter von Gomperz, Präsident der Mährischen Handelskammer, Mitglied des Herrenhauses; Rechnungsrat Jos. Granbauer; Sektionsrat Dr. Robert Grienberger; Beamter der Unionbank Anton Grössing; Universitätsprofessor [Handelsrecht] Hofrat Dr. K. S. Grünhut, Mitglied des Herrenhauses; Reverend William Hechler, Kaplan der britischen Botschaft; Primar- und Chefarzt Dr. Josef Heim, Präsident des Wiener med. Doktoren-Kollegiums; Prakt. Arzt Dr. Ferdinand Hermann; Hof- und Gerichtsadvokat Dr. Ludwig Herzberg-Fränkel; Gymnasialprofessor und Privatdozent [Pädagogik] Dr. Wilhelm Jerusalem; Notar emer., Verteidiger in Strafsachen Dr. Emil Jury; Landesschulinspektor Stephan Kapp; Städt. Rechnungsrat i. P. Ambros Khaum; Gymnasialdirektor Regierungsrat Pius Knöll; Universitätsprofessor [Augenheilkunde] Dr. Leopold Königstein; Exz. Geheimerat Dr. Ernst Körber, Ministerialpräsident a. D., Kurator-Stellvertreter der kais. Akademie der Wissenschaften, Mitglied des Herrenhauses; Oberfinanzrat Dr. Alois Körner, Mitgl. der staatswissensch. Staatsprüfungskommission; Kaufmann Theodor Kreis; Universitätsprofessor Dr. Wilh. Kubitschek; Universitätsprofessor Dr. R. E. Kukula; Prakt. Arzt Dr. Jakob Liebwerth; Universitätsprofessor [Staatsrecht] Dr. Adolf Menzel; Universitätsprofessor [Mathematik] Hofrat Dr. Franz Mertens; Universitätsprofessor [Deutsche Literatur] Hofrat Dr. J. Minor; Domkapitular Dr. Gustav Müller, Direktor des fürsterzbisch. Klerikalseminars; Hof- und Gerichtsadvokat Dr. Oskar Neumann; Exz. Geheimerat Anton Freih. v. Niebauer, Mitglied des Herrenhauses; Direktor der österreich. Kreditanstalt Julius Nossel; Kommerzialrat und Fabrikbesitzer Gustav Reichelt; Hofschauspieler Robert Reimers; Hof- und Gerichtsadvokat Dr. Maximilian Saxl; Universitätsprofessor [Geschichte] Dr. Rud. von Scala in Innsbruck; Superintendent H. B. Otto Schack; Redakteur Max Schandera; Landesschulinspektor Dr. A. Scheindler; Hofburgtheater-Direktor Dr. Paul Schlenther; Schriftsteller Franz Schlinkerl; Exz. Geheimerat Friedr. Graf Schönborn, Präsident des Verwaltungsgerichtshofes, Mitglied des Herrenhauses; Hofrat Dr. Hermann Ritter von Schullern zu Schrattenhofen, z. Z. Prorektor der Hochschule für Bodenkultur; Prof. Dr. Adolf Schwarz, Rektor der israelitischen theologischen Lehranstalt; Universitätsprofessor [Österreich. Civilprozeß] Dr. Artur Skedl in Czernowitz, Reichstagsabgeordneter; Exz. Geheimerat Dr Emil Steinbach, Erster Präsident des Obersten Gerichts- und Kassationshofes, Mitglied des Herrenhauses; Christian Edler von Streinsberg; Exz. Geheimrat Graf Karl Stürgkh, Reichstagsabgeordneter; Kustosadjunkt an der Zoologischen Abteilung des k. k. Naturhistorischen Hofmuseums Dr. Rudolf Sturany; Regierungsrat Dr. Wilhelm Svetlin; Exz. Geheimrat Dr. Josef Unger, Präsident des Reichsgerichts, Mitglied des Herrenhauses; Hof- und Gerichtsadvokat Dr. Ludwig Vogler, Reichstagsabgeordneter; Universitätsprofessor [Philosophie und Pädagogik] Dr. Richard Wahle in Czernowitz; Prakt. Arzt Dr. Wilhelm Waneck; Prakt. Arzt Dr. Heinrich Weiß; Getreidehändler Max Wertheim; Rechtskonsulent der allg. österr. Bodenkreditanstalt Dr. Emil Widmer; Hofrat Dr. Gustav Winter, Direktor des Haus-, Hof- und Staatsarchivs; Finanzsekretär Dr. Heinrich Wittenberger; Universitätsprofessor [Anatomie] Hofrat Dr. Emil Zuckerkandl, d. Z. Dekan der medizin. Fakultät; Redakteur Dr. Franz Zweibrück.

Man sieht: Männer aus den verschiedensten Berufs- und Gesellschaftsklassen.

U.

Aus der pädagogischen Sektion der Hamburger Philologen-versammlung. I.

Als Gymnasialdirektor Wegehaupt die Verhandlungen dieser Sektion am 6. Oktober mit der Bemerkung schloß, daß die diesjährige Session dieser Abteilung keiner der früheren an Bedeutung nachstehe, sagte er unseres Erachtens zu wenig. Vorträge und Debatten waren diesmal ein ganz besonderes Interesse zu erregen geeignet, und nicht bloß im Kreise der pädagogischen Fachmänner. Anerkannt wurde dies durch den zahlreichen Besuch von Mitgliedern anderer Sektionen bei den Verhandlungen der pädagogischen; und als eine Folge dieser Anerkennung darf ein Beschluß des Plenums betrachtet werden, der die Zustimmung zu der Erklärung der pädagogischen Abteilung aussprach, „daß es wünschenswert sei, künftig in noch stärkerem Maße auf den Philologenversammlungen den Gedankenaustausch zwischen Lehrern der Universitäten und denen der höheren Lehranstalten über gemeinsame Interessen zu pflegen", ein Wunsch, dem die mit der indogermanischen vereinigte philologische Sektion den Ausdruck gegeben hatte, „die großen Fragen des höheren Schulwesens seien künftig stärker zu betonen und in den Mittelpunkt der allgemeinen Sitzungen zu stellen".

Leer ausgegangen war übrigens das pädagogische Interesse auch nicht bei den diesmaligen allgemeinen Sitzungen. Es wurde angeregt durch den Vortrag von Prof. Dr. Lichtwark über „künstlerische Bildung auf örtlicher und nationaler Grundlage", durch den Bericht Prof. Dr. Kehrbachs über die jüngsten Veröffentlichungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, den letzten Bericht, den der hochverdiente Begründer dieser Gesellschaft und der Monumenta Germaniae Paedagogica erstattet hat, auch durch den die Philologen, Archäologen und Pädagogen in gleichem Maße angehenden, reizvollen Vortrag Oberlehrer Dr. Ziebarths über „das Schulwesen Milets", vor allem aber durch die Eröffnungsreden des Ehrenpräsidenten, Senators Dr. von Melle, und des ersten Präsidenten, Schulrats Dr. Brütt, in dessen Ansprache außer anderem besonders erfreulich die schöne Würdigung von Johannes Classen war, und durch den gedankenreichen Epilog des zweiten Präsidenten, Prof. Dr. Wendland. Die Ausführungen von Melles und Brütts hat dem Wortlaut nach der Bericht des Oberlehrers Lic. Vollmer im laufenden Jahrgang der Zeitschrift für das Gymnasialwesen S. 50—59 gebracht, die Schlußrede ist in den Neuen Jahrbüchern f. d. kl. Alt. u. f. Päd. 1905 S. 537—542 erschienen und ihr eine in gleichem Grade lesenswerte Erörterung mit dem Titel „Ein Zukunftsprogramm der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner" angeschlossen (beides auch in Sonderabdruck von Teubner zu beziehen).

„Sehr wesentlich beruht die Existenzberechtigung unserer Versammlung auf unserer Überzeugung, daß Universität und Schule eine höhere Einheit darstellen, daß sie auf einander angewiesen und von einander abhängig sind, daß Geschichte und Schicksale beider aufs engste verflochten sind. Wir wissen, daß es zwischen Vertretern der Universität und Schule hier und da an Spannungen und Kämpfen nicht gefehlt hat. Gelehrte der Universität haben mehrfach in zu raschem Ungestüm Umfang des Lehrstoffes der Schulen und Methoden des Unterrichts nach dem Fortschritte der Wissenschaft bestimmen wollen und damit die ruhige Fortentwicklung des Schulwesens gefährdet. Schulmänner haben den Lehrbetrieb der Universitäten öfter zu einseitig nach den Bedürfnissen der Schule zu beschneiden und zu beschränken gesucht und nicht immer die Ueberzeugung geachtet, daß die gründlichste wissenschaftliche Durchbildung auch die besten Lehrer schaffe. Unsere Versammlung ist der Boden, auf dem solche Gegensätze ausgekämpft werden sollen." — Einen Vorschlag, wie dieser in seinem Epilog geäußerte Gedanke auszuführen sei, hat Wendland dann in dem genannten Aufsatz gemacht. Er läuft darauf hinaus, daß die bisherige Gestalt der allgemeinen Sitzungen geopfert und die pädagogische Sektion in ein Plenum verwandelt werden sollte, das über die Didaktik der Wissenschaften, das Gleichgewicht der Lehrfächer, das Verhältnis von Universität und Schule nicht bloß Vorträge zu hören, sondern auch zu diskutieren hätte; den anderen Sektionen aber sei daneben ein breiterer Spielraum, als bisher, zur Verhandlung von Themen einzuräumen, die nur für Fachleute Interesse haben. Die Frage, ob es nicht bedenklich sei,

die bisher im Plenum gehaltenen allgemeinen Vorträge fallen zu lassen, hat sich Wendland selbst vorgelegt, aber verneint: diese Vorträge seien derjenige Teil des Programms, der am ehesten entbehrt werden könne. Und in der Tat hat sich wohl schon oft bei Vielen Ermüdung infolge der überlangen Reihe von ἀκροάσεις eingestellt und durch auffallend zahlreiches Verlassen des Saales beim Auftreten eines neuen Redners kundgegeben; auch ist es vom Uebel, daß das belebende und fördernde Element der Debatte immer mehr von den allgemeinen Sitzungen ausgeschlossen worden ist, um für alle Oraturienten Raum zu schaffen. Aber ganz verzichten möchten doch wohl die Wenigsten auf Vorträge, wie sie bisher in den Plenarsitzungen von beredten Meistern ihres Faches gehört worden sind. (Ich wenigstens möchte die Erinnerung an manche derartige nicht missen, möchte nicht sagen, daß es für mich den gleichen Wert haben würde, wenn ich die Erörterungen nur durch den Druck kennte.) Und so glaube ich, der Vorschlag Wendlands wird nur soweit verwirklicht werden, daß mehr Themata der von ihm bezeichneten pädagogischen Art in das Plenum eintreten und daß sich an sie regelmäßig auch eine Diskussion knüpft. Solche Themen, „Probleme der Anwendung der Ergebnisse der Wissenschaft im Schulunterricht, für die eine Verständigung zwischen Vertretern der Universität und der höheren Lehranstalten zu wünschen ist“, hat Wendland schließlich zusammengestellt, indem er den die Altertumswissenschaft, die Religionslehre und allgemeine Fragen betreffenden, die er selbst vorschlägt, eine Reihe von Themen aus Mathematik und Naturwissenschaften anschließt, die Geheimerat Klein in Göttingen empfiehlt. Und unter diesen Themen befinden sich manche neue sehr der Behandlung werte und manche alte, die aber wieder zu behandeln sehr praktisch wäre.

Die pädagogische Sektion begann heiter und schloß ernst. Prof. Dr. L. **Gurlitt** hatte angekündigt, über „Pflege und Entwicklung der Persönlichkeit“ reden zu wollen. Nach Kenntnisnahme einiger Partien „des Deutschen und seiner Schule“ war ich gespannt und erwartete etwas Willkommenes, da stets die ungezügelten Durchgänger unter den Verfechtern einer verkehrten Meinung von Bedeutung für Befestigung der richtigen Ansicht gewesen sind. Meine Erwartung wurde noch übertroffen. Ein solches Schwelgen in Unlogik und Unwirklichkeit hatte ich mir nicht vorgestellt. Und das, obgleich G. nicht frei sprach, sondern uns (wenn meine Augen mich nicht vollständig täuschten) die Druckbogen seiner jetzt erschienenen Broschüre [1]) vorlas. Wenn einem Freisprechenden einmal der Gaul durchgeht, so zieht man daraus die Lehre: „Rede, wie Du, wenn Du gedruckt, wünschen wirst, geredet zu haben.“ Vielleicht zieht Jemand aus den Folgen des Gurlittschen Vortrags den Schluß: „Drucke, wie Du, wenn Du geredet, wünschen wirst, gedruckt zu haben“. Ich sage „Jemand“, nicht „Gurlitt“: denn der wird, wie wir sicher hoffen dürfen, durch den Hamburger Vorgang nicht belehrt sein, sondern wird allezeit den Wunsch erfüllen, den ich ihm wiederholt, während er sprach, halblaut zurief: Sic pergas!

Nur ein paar Nebenbemerkungen finde ich in dem gedruckten Vortrag nicht, die ich mich erinnere gehört zu haben: daß G. mitteilte, seine Kinder lögen infolge richtiger Behandlung niemals, daß er sagte, seinem Geschmack entspräche die Umkehr des bestehenden Zahlenverhältnisses zwischen den sprachlichen und den Zeichenstunden (so daß also auf 18 Stunden der letzteren Art eine der ersteren fiele), und daß er meinte, was er gesagt, werde wohl Manchem der Anwesenden schmerzlich sein! O Ate!

Der Redner ging von dem bekannten ersten Satz des Rousseau'schen Emil aus: Tout est bien, sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme, und behauptete, daß dieser Ausspruch in seinem ersten Teil noch nie widerlegt worden sei. Versteht man denselben so, daß er von der physischen, intellektuellen und moralischen Beschaffenheit aller Neugeborenen gelte, dann genügt zur Widerlegung vollauf der Hinweis auf die als hilflose Krüppel oder als Idioten Geborene. Gurlitt kommt es hauptsächlich auf Anerkennung seiner Ansicht an, daß die Kinder auch einen Keim zum Bösen nicht mit auf die Welt bringen, sondern daß alles Sündhafte in sie erst während ihrer Entwicklung von außen, besonders durch verkehrte Erziehung, hereinkomme. Wir wollen hier zu dieser

1) In R. Voigtländers Verlag in Leipzig, 53 S. 80 Pfg.

Anschauung nur bemerken, daß, wer sie hegt, nicht zugleich, wie Gurlitt, die große Macht der Vererbung betonen darf. Denn zu glauben, daß diese Macht in physischer und intellektueller Hinsicht höchst bedeutend sei, und ihre Bedeutung für die moralische Beschaffenheit der Individuen ganz zu leugnen, wie reimt sich das? Wer behauptet, daß niemals schlimme moralische Beschaffenheit der Erzeugenden die Kinder erblich belastet, muß auch bestreiten, daß jemals von körperlichem oder geistigem Siechtum der Erzeuger solche Wirkung ausgeht.

Das Merkwürdigste ist jedoch die Weise, wie G. Einwendungen der vorstehenden Art in seinem nach der Hamburger Debatte verfaßten „Nachtrag" zu seinem Vortrag abzuweisen sucht. „Auch Widersprüche wies man mir nach. Wir könnten solche leicht vermeiden, wenn die Natur nicht selbst voller Widersprüche wäre. In die Geheimnisse der Vererbung und in die tiefsten Keime des Seelenlebens ist noch kein menschliches Auge vorgedrungen. Ein pädagogisches Lehrgebäude, das alle Widersprüche aufhebt, verdient in höherem Grade Mißtrauen." Der Eindruck, den diese Rechtfertigung hervorrufen muß, dürfte schwerlich durch die Worte der Anerkennung aufgehoben werden, die eine Berliner Zeitung dem Gurlitt'schen Vortrag gespendet hat und die er am Schluß des Nachtrags abdrucken läßt, darunter die Bemerkung: „Die Rede Gurlitts leuchtet wie warme Sonne in ein von nur seltenen Frühlingswinden durchwehtes Tal kühlen Dunkels"!

Ein Anderes, das laute Verwunderung in dem Vortrag erregte, war die Behauptung (die übrigens nur eine Spezialisierung der eben besprochenen Anschauung des Redners ist), die Lüge komme in das Kind nur durch falsche Behandlung, ein verlogenes Kind beweise nur, daß es sich einer brutalen Gewalt gegenüber befinde, und sei ein schwerer Vorwurf für den Erzieher. Tatsächlich findet sich der Hang zur Unwahrheit, große Neigung, sich durch Lüge Annehmlichkeiten zu verschaffen oder Unangenehmes zu vermeiden, oft auch bei Kindern, die mit äußerster Milde behandelt werden.

Und — um unter Vielem noch eines herauszuheben — daß die von Gurlitt gepriesene englische Erziehung, daß Ansichten und Praxis des wiederholt von ihm erwähnten großen englischen Pädagogen Thomas Arnold wirklich geeignet sind, seine eigenen Erziehungsgrundsätze mundgerechter zu machen, wird, wer Englands Pädagogik und Pädagogen nicht oberflächlich kennt, leugnen. Wie denkt G. beispielsweise über den Stock, der nicht bloß in der höchsten Blütezeit der alten public schools dort Anwendung fand? Noch 1886 zeigte mir der headmaster einer solchen den Tritt, auf den der zu dieser Strafe Verurteilte sich zu legen hatte. Wie denkt G. über die Worte, die Arnold 1835 in das Quarterly Journal of Education schrieb, als eine liberale Zeitung die körperliche Züchtigung für die Zöglinge der höheren Schulen als degrading bezeichnet hatte? I know well of what feeling this is the expression; it originates in that proud notion of personal independence which is neither reasonable nor Christian — but essentially barbarian. It visited Europe with all the curses of the age of chivalry, and is threatening us now with those of Jacobinism.

Sehr bedauert habe ich, daß Gurlitt nach Rausch, meiner Wenigkeit und Fries nicht mehr zu Wort kam. Dabei bin ich weit entfernt, dem Vorsitzenden, Herrn Dir. Wegehaupt, einen Vorwurf zu machen, wie dies von anderer Seite geschehen ist. Die Vorträge in den allgemeinen und den Sektionssitzungen der Philologenversammlungen sind, soweit meine Erfahrung reicht (und ich habe seit 1866 ziemliche viele dieser Zusammenkünfte besucht), niemals als Berichterstattungen behandelt worden, nach denen gemäß parlamentarischem Brauch dem Referenten ohne Ersuchen von seiner Seite noch einmal das Wort gegeben wird, sondern wenn derselbe nicht noch einmal darum bat, schloß die Verhandlung mit dem Votum des Letzten, der sich aus dem Zuhörerkreis gemeldet hatte. Gurlitt aber hatte weder während, noch am Schluß des Votums von Fries das Wort erbeten, sondern trat an Wegehaupt mit seinem Ersuchen in der Tat erst heran, als bereits der folgende Redner am Katheder stand und eben begonnen hatte. Da war es denn ganz korrekt, wenn der Vorsitzende ihn darauf hinwies, daß die Debatte über den vorhergehenden Vortrag geschlossen sei. Aber daß Gurlitt

sich nicht früher gemeldet, nicht noch einmal gesprochen hat, bedauere ich, wie gesagt, — vom taktischen Standpunkt. Seine Erwiderung würde damals gewiß noch weniger überlegt ausgefallen sein, als in dem „Nachtrag".

Übrigens hat er seinem Mißvergnügen über die Aufnahme seines Vortrags dann in einem Artikel Luft gemacht, den er bald nach Schluß der Versammlung in den „Tag" hineinschrieb [1]), und hat dort seinen Grimm nicht bloß über seine Gegner in der Debatte, sondern über die ganze pädagogische Sektion, ja über die ganze Philologenversammlung, über Personen und Verhandlungen, ausgeschüttet. „Diese Tagung war nie lebendig: alle Anzeichen des Senilismus hafteten ihr an." „Meinen Vortrag über die Pflege der Persönlichkeit des Kindes nahm die zünftige Pädagogik mit Spott auf. Man darf auf Entgegenkommen nicht rechnen, wenn man Jemand harte Worte sagt." „Es wird wohl die letzte Visitenkarte sein, die ich auf den Versammlungen deutscher Philologen und Schulmänner abgegeben habe." G. scheint, da sein Besuch bei uns nicht zufriedenstellend für ihn verlief, mit dieser klassischen Redewendung sagen zu wollen, daß er eigentlich nur an der Tür war. „Wer kann in Deutschland noch seine Stimme erheben, nachdem ihn ein Gymnasialdirektor und zwei Geheimräte zerschmettert haben? Daß ich aber noch lebe, das werden selbst diese Herren gewahr werden." Wir wünschen ihm um seinet- und um unserer Sache willen ein recht, recht langes Leben und gute Gesundheit.

In anderen Tagesblättern erschienen mehr oder minder scharfe Polemiken gegen Gurlitt. Selbst einige der reformeifrigsten Zeitungen, die über die Weimarer Tagungen preisend berichtet hatten, wurden jetzt stutzig. „Das Reich" brachte am 24. Oktober unter dem Titel „Moderne Erzieherweisheit" einen Angriff, dessen Beantwortung durch Gurlitt, obgleich das von ihm angerufene Preßgesetz nach dem Inhalt der Replik nicht im mindesten zur Aufnahme verpflichtete, in der Nummer vom 27. Oktober erschien, wahrscheinlich weil man fand, daß der Verfasser durch diese Äußerung seine Lage keineswegs verbessere. Der Erwiderung der Redaktion verdanken wir zugleich die Kenntnis des Berichtes, den die „Leipziger Volkszeitung" über den Hamburger Vortrag gebracht hatte und den auch unseren Lesern mitzuteilen wir für unsere Pflicht halten. Wir meinen die Pflicht, hier und da, soweit Stoff dazu vorliegt, auch für guten Humor zu sorgen.

„Was der Referent in fließender, formvollendeter, lichtvoller Darstellung bot, war eine unerbittliche Anklage gegen die zahl- und namenlosen Frevel und Sünden unserer offiziellen Schulerziehung, war eine von hohem Ernste und brennendem Eifer zum Guten erfüllte Strafpredigt gegen das Mandarinentum und die Wortdrescherei, die geschraubte Unnatur und die Verwüstung der kindlichen Kraft, die Roheit und Gedankenlosigkeit, das Zopftum und die ganze grausame Schulqual, die heute in den Stätten der Bildung und Erziehung, den «Pflanzgärten» der emporwachsenden Geschlechter, ihren Wohnsitz aufgeschlagen haben, ihre Herrschaft ausüben und unserer Jugend und unserem Volke zum Verderben gereichen. Mit den Prügelpädagogen und Wortepaukern, den Durchschnittslehrern, die «ihre Pflicht tun», und den vom Bildungsdünkel befallenen Alleswissern, den Pedanten und Buchstabenmenschen, kurz: mit der «ganzen Gesellschaft jener drillenden, kujonierenden und malträtierenden Menschendressierer, die in der Schule ihr furchtbares Wesen treiben», hielt er eine erbarmungslose Abrechnung. Die alten staubigen Magisterperrücken, die sich in dem weiten Zuhörerraum in großer Zahl eingefunden hatten, rauchten förmlich unter den Hieben, die der Redner auf sie niedersausen ließ, und manchem der jungen und jüngeren Lehrer, die ebenfalls in ansehnlicher Menge erschienen waren, ging ein ums andere Mal ein Erröten über das Gesicht, als ob der Referent seinen Finger auf ihn gerichtet und ihm zugerufen hätte: Du bist der Mann! Unsere Schule in all ihrer Blöße und Jämmerlichkeit stand am Pranger, und wenn auch manche sarkastische oder ironische Bemerkung des Referenten, manches Witzwort und mancher drastische Vergleich oft schallende Heiterkeit auslösten [an Stelle

1) Siehe die Abteilung für „Unterricht und Erziehung" in der Nr. vom 11. Oktober.

der unwillkürlichen Komik ist hier die willkürliche gesellt), — denen, an die der Vortrag in erster Linie gerichtet war, den Herren von der Schulmeisterzunft, war es peinlich und bänglich zu Mute. So starken Tabak hatten sie allesamt nicht erwartet."

Damit wenden wir uns von der ersten lustigen Szene des ersten Aktes der pädagogischen Sektion zu den ernsten Verhandlungen.

Uns Reichsdeutschen ist in den letzten Jahrzehnten das österreichische Schulwesen durch eine Anzahl trefflicher Publikationen ungleich näher gerückt, als es uns früher stand, und nicht bloß der gegenwärtige Zustand der höheren Schulen Österreichs, wie er in Kürze vorzüglich von dem Kustos an der Wiener Universitätsbibliothek, Dr. Frankfurter, in Baumeisters Handbuch dargestellt worden ist, interessiert uns und die wissens- und gedankenreiche Art, wie der Prager Gymnasialdirektor Dr. Anton Frank den Lehrplan und die Instruktionen für die österreichischen Gymnasien „als psychologische und ethische Einheit" behandelt hat, sondern recht sehr erregt unser Interesse auch die ganz eigenartige geschichtliche Entwicklung des Schulwesens in dem mit uns äußerlich und innerlich so eng verbundenen Nachbarstaat. War hier grundlegend das Werk von Ad. Beer und Franz Hochegger gewesen, hatte speziell zum Verständnis und zur Würdigung der Unterrichtsreform in der Mitte des vorigen Jahrhunderts der genannte Frankfurter durch die Schrift „Graf Leo Thun-Hohenstein, Franz Exner und Hermann Bonitz" ganz wesentlich beigetragen, so haben in neuester Zeit manches sehr Beachtenswerte Mitglieder der österreichischen Gruppe der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte in den von der Gruppe herausgegebenen Heften (richtiger Bänden) geleistet, so der Salzburger Gymnasialdirektor Dr. Pröll mit „Ein Triennium an der Salzburger Benediktiner-Universität (1658—1661)", der Archivar P. Friedrich Endl O. S. B. mit der „Geschichte des Gymnasiums der Piaristen zu Horn in Niederösterreich 1757—1782", der Prager Seminarprofessor Anton Weiß mit dem 1. Bande der „Geschichte der Theresianischen Schulreform in Böhmen" (einem Buch, dessen Titel allerdings von Frankfurter in der „Pädagogischen Zeit" vom 10. Januar mit Recht als irreführend bezeichnet worden ist und, wie uns scheint, am besten durch Vorsetzung der Präposition „Zur" korrigiert werden würde, da hier nur eine sehr reiche Materialiensammlung zu jener Geschichte geboten wird), endlich der für die Zwecke der Gesellschaft mit ebenso viel Erfolg wie Eifer wirkende Wiener Gymnasialprofessor Dr. **Wotke**, der 1902 das treffliche (von uns im „Humanistischen Gymnasium" 1903 S. 139 angezeigte) Buch über „Vincenz Eduard Milde" erscheinen ließ und sich seither unausgesetzt auf dem Gebiete der österreichischen Schulgeschichte schriftstellernd betätigt. Auf demselben Gebiet bewegte sich auch der Vortrag, den er in der Hamburger pädagogischen Sektion hielt und der „die Entwicklung des österreichischen Lehrerstandes von der Zeit Maria Theresias bis zum Jahr 1848" lichtvoll darlegte. Besonders belehrend war, was W. über die Folgen der Aufhebung des Jesuitenordens durch Clemens XIV. und der Aufhebung der Klöster durch Josef II., sowie über die Erfahrungen mitteilte, die man in den ersten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts mit dem damals geltenden Fachlehrersystem gemacht hat.

Es braucht nicht besonders bemerkt zu werden, wie wichtig gerade in Zeiten starker Meinungsverschiedenheiten über die Gestaltung des Schulwesens Forschungen über seine Vergangenheit sind und die Kenntnis dessen, was die Erfahrung von Jahrzehnten und von Jahrhunderten ratend oder widerratend lehrt. Auch bei Entscheidung der Fragen, die zunächst in der zweiten Sitzung der pädagogischen Sektion besprochen wurden, hat zweifellos die Geschichte und recht sehr auch die der österreichischen Mittelschulen ein Wort mitzusprechen.

Es handelte sich um den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht an den höheren Schulen, und Geheimrat **Felix Klein** von Göttingen, der denselben wohl mehr als irgend ein anderer deutscher Universitätslehrer der Mathematik in den letzten Jahren zum Gegenstand seiner Erwägung und Bemühung gemacht hat, berichtete über die bisherige Tätigkeit und die Zielpunkte der von der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte niedergesetzten Unterrichtskommission.

Es scheint zweckmäßig, hier zunächst eine orientierende Mitteilung zur Kenntnis unserer Leser zu bringen, die uns mit dem Ersuchen um Abdruck unmittelbar vor der Meraner

Naturforscherversammlung von zwei Mitgliedern der genannten Kommission im Namen dieser zugesandt worden ist.

„Die geschichtliche Entwickelung unseres Schulwesens hat es mit sich gebracht, daß das Schwergewicht des Lehrplanes von jeher auf den sprachlich-geschichtlichen Fächern ruhte, die als die eigentlichen Träger der von der Schule zu lösenden allgemeinen Bildungsaufgabe galten. Den mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen blieb nur ein Nebenplatz als Vermittlern von zwar nützlichen, aber für die Allgemeinbildung bedeutungslosen und darum allenfalls entbehrlichen Spezialkenntnissen. Ganz besonders deutlich offenbart sich die Herrschaft dieser Auffassung in dem Gange, den die Schulreformbewegung genommen hat. Bei der Gestaltung des Lehrplans der durch diese Bewegung ins Leben gerufenen Reformschulen war die Rücksicht auf die sprachlichen Fächer von ausschlaggebender Bedeutung, während die exaktwissenschaftlichen Disziplinen auf den Rest angewiesen wurden, der ihnen nach Befriedigung der Ansprüche des Sprachunterrichtes übrig blieb.

Gegen diese, den Bildungsgehalt der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen durchaus verkennende Auffassung ist in neuerer Zeit eine immer stärkere Bewegung in Fluß gekommen, die zum Teil in den Kreisen der Fachlehrer, zum anderen Teil in den Kreisen der an einer gründlichen naturwissenschaftlichen Bildung besonders interessierten Berufsstände, namentlich denen der Techniker und der Aerzte, ihren Ursprung hat.

Diese auf Anerkennung des vollen Bildungswertes der genannten Fächer mit immer stärkerer Gewalt drängende Bewegung macht sich auch in dem Lehrfach geltend, das von alters her noch am günstigsten dastand, nämlich der Mathematik. Hier wurde von den Fachlehrern selbst, sowie namentlich auch von einzelnen Hochschuldozenten und von den Vertretern der Anwendungen der Mathematik eine Aenderung des Lehrbetriebs in dem Sinne gefordert, daß unter Preisgebung mannigfacher isoliert dastehender Kapitel die Fähigkeit zur Anwendung des mathematischen Wissens und namentlich der Sinn für den in der Mathematik seinen schärfsten Ausdruck findenden funktionalen Zusammenhang stärker als bisher gepflegt und entwickelt werde. In der Physik wie in der Chemie sollte der Lehrbetrieb sich zu einer Schulung wissenschaftlicher Einsicht in die Art erheben, durch die auf dem Gebiete der Naturvorgänge überhaupt Erkenntnis gewonnen wird. Endlich macht sich in immer lebhafterer Weise die Ueberzeugung geltend, daß der im Jahre 1879 erfolgte Ausschluß der biologischen Lehrfächer aus dem Unterrichtsplan der höheren Schulen ein verhängnisvoller Fehler war, indem er die Bildung der aus diesen Schulen abgehenden, zu leitenden Stellen im Leben berufenen jungen Männer eines der wichtigsten, in seiner Eigenart durch kein anderes Fach zu ersetzenden Mittels beraubte.

Das kam namentlich auf der Hamburger Naturforscherversammlung 1901 (die Wünsche wurden in den „Hamburger Thesen" formuliert), sodann auf der Casseler Versammlung 1903, wo sich die mathematischen und biologischen Bestrebungen vereinigten, und mit dem nachhaltigsten Erfolg auf der Breslauer Naturforscherversammlung zum Ausdruck. Dort wurde nachstehender Beschluß einhellig angenommen:

„In voller Würdigung der großen Wichtigkeit der behandelten Fragen spricht die Versammlung dem Vorstande den Wunsch aus, in einer möglichst vielseitig zusammengesetzten Kommission diese Fragen weiter behandelt zu sehen, damit einer späteren Versammlung bestimmte, abgeglichene Vorschläge zu möglichst allseitiger Annahme vorgelegt werden können."

In dankenswerter Weise hat der Vorstand der Naturforschergesellschaft eine 12gliedrige Kommission eingesetzt aus den Herren: v. Borries-Berlin, Duisberg-Elberfeld, Fricke-Bremen, Gutzmer-Jena, Klein-Göttingen, Kräpelin-Hamburg, Leubuscher-Meiningen, Pietzker-Nordhausen, Poske-Berlin, Schmid-Zwickau, Schotten-Halle, Verworn-Göttingen. Von den Genannten schieden die Herren Leubuscher und Verworn zu Beginn dieses Jahres aus, und für sie haben sich die Herren Chun-Leipzig und Cramer-Göttingen zur Mitarbeit in der Kommission bereit finden lassen.

Ihre umfangreiche Aufgabe hat diese Kommission zunächst mit der Neugestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts an den drei in Preußen bestehenden neunklassigen Anstalten in Angriff genommen. Das nunmehr dem Meraner Naturforschertag in Vorlage gebrachte Material besteht aus einem allgemeinen Vorbericht, einem Bericht über den mathematischen Unterricht, einem betreffs des Unterrichts in der Physik und einem Bericht über den biologisch-chemischen Unterricht.

Hierbei mag erwähnt werden, daß an Realanstalten als Mindestmaß für Chemie nebst Mineralogie ein Unterricht in 2 Wochenstunden von der Untersekunda bis zur Oberprima angenommen worden ist, während für die biologischen Fächer zusammen mit der auf der Oberstufe zu behandelnden Geologie 2 Stunden durch alle Klassen in Ansatz gebracht worden sind.

Wie die Kommission über den Wert der sprachlich-historischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildungselemente denkt, das bringt sie in folgenden drei Leitsätzen zum Ausdruck:

1. Die Kommission wünscht, daß den Abiturienten weder eine einseitig sprachlich-historische noch eine einseitig naturwissenschaftliche Bildung gegeben werde.

2. Die Unterrichtskommission erkennt die Mathematik und die Naturwissenschaften als den Sprachen durchaus gleichwertige Bildungsmittel an und hält fest an dem Prinzip der spezifischen Allgemeinbildung (das will sagen: einer Bildung, deren Ziel überall das gleiche ist, eine freie Bildung des Geistes und Charakters, jedoch gewonnen auf verschiedenen, den spezifischen Geistesanlagen der einzelnen Menschen entsprechend, durch die einzelnen Schularten verwirklichten Bildungswegen) der höheren Schulen.

3. Die Kommission erklärt die tatsächliche Gleichberechtigung der höheren Schulen (Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen) als durchaus notwendig und wünscht deren vollständige Anerkennung.

In dem mathematischen Lehrplan wird schon frühe ein Betrieb empfohlen, der die Veränderungen der algebraischen Ausdrücke und der geometrischen Formen als Ausfluß gesetzmäßiger, funktionaler Zusammenhänge auffassen lehrt, wobei zwischen den Gymnasien und Realgymnasien kein Unterschied gemacht wird, während für die Oberrealschule eine mäßige Weiterführung des Planes durch Einbeziehung der Elemente der Infinitesimal-Analysis von einem Teil der Kommission gefordert wurde. Im physikalischen Lehrplan wird die Einteilung in zwei Stufen beibehalten und durch schärfere Betonung des verschiedenen Charakters auf beiden, Vorwiegen des Anschaulichen auf der unteren, der Einführung in den gesetzmäßigen Zusammenhang auf der oberen Stufe verschärft und vertieft, ganz besonders aber die Selbständigkeit der Physik gegenüber der Mathematik gewahrt.

Im chemischen Unterricht, der ebenfalls die Einteilung in zwei Stufen beibehält, wird durch Zurückdrängen der Stöchiometrie und Weglassen weniger wichtiger Elemente eine stärkere Betonung des physikalischen und ganz besonders des organischen Teils ermöglicht, und zwar wird der organischen Chemie nicht nur ihrer wissenschaftlichen Bedeutung wegen und ihrer nahen Beziehungen zur Biologie, sondern auch infolge ihrer Wichtigkeit für die allgemeinen theoretischen Anschauungen eine erweiterte Behandlung zu teil.

Der bisher stark vernachlässigten Mineralogie wird eine selbständige Stellung eingeräumt und der Geologie, deren Stoffauswahl im Sinne der deutschen geologischen Gesellschaft vorgenommen wurde, ein Platz in O I angewiesen.

Der biologische Lehrplan verteilt den Lehrstoff nach den aus ihm selbst folgenden, zum Teil auf der Hand liegenden Gesichtspunkten auf die einzelnen Klassenstufen und schließt mit der Anatomie und Physiologie des menschlichen Körpers sowie einem Ausblick auf die Psychologie ab.

Praktische Uebungen, die übrigens auch in der Mathematik nicht ganz fehlen (geometrisches Zeichnen, einfachere Vermessungen) werden für alle Zweige des naturwissenschaftlichen Unterrichts möglichst empfohlen unter Forderung der Ansetzung besonderer Stunden. Auf der obersten Klassenstufe soll in allen Zweigen des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts eine vertiefende, die philosophischen Elemente herausholende und betonende Behandlung des Stoffes Platz greifen.

Für die Durchführung dieser Gesichtspunkte wird eine gewisse Erhöhung der Stundenzahl in diesen Fächern ohne Vermehrung der Gesamtstundenzahl gefordert, die nach dem Urteil der Kommission auch für die Realanstalten im Bereich der Möglichkeit liegt. Für die Gymnasien bestehen besondere Schwierigkeiten, über deren Hebung die Kommission zu einem einheitlichen Beschluß nicht gelangt ist. Daß aber die Zurückdrängung naturwissenschaftlicher Ausbildung an diesen Schulen ein schwerer Mißstand ist, doppelt empfindlich, so lange bei der so außerordentlich überwiegenden Zahl der humanistischen Gymnasien die große Mehrzahl der zu leitenden Stellen in unserem öffentlichen Leben berufenen Männer ihre Bildung eben den humanistischen Gymnasien verdankt, darüber bestand im Schoße der Kommission nur eine Meinung, die auch im Gesamtbericht zum Ausdruck gekommen ist.

Jedem der drei obengenannten Einzelberichte ist ein ins Detail gehender Lehrplan beigefügt, mit dem indessen die Kommission keineswegs einen Normalplan aufzustellen beabsichtigt, vielmehr sollen diese Pläne lediglich einerseits ein Bild von der Art geben, in der die Kommission sich die Verwirklichung ihrer Gedanken vorstellt, andererseits für die praktischen Versuche einen fruchtbaren Anhalt bieten. Zur Anstellung solcher Versuche hat das preußische Kultusministerium in dankenswerter Weise seine Genehmigung gegeben, sie sind an einer Reihe von Anstalten bereits im Gange, an anderen sollen sie in nächster Zeit in Angriff genommen werden.

Alle weiteren Fragen, die im Rahmen des ihr erteilten Auftrages liegen, hat die Kommission auf das nächste Jahr verschoben, es sind dies insbesondere der Unterricht an den Reformschulen, den Realschulen, den Fachschulen, der naturwissenschaftliche Mädchenunterricht, hygienische Fragen und namentlich auch die Frage der Lehrerbildung durch die Hochschulen. Diese Fragen werden Gegenstand des der Naturforscherversammlung 1906 zu erstattenden Berichtes sein."

Weiter halten wir den Abdruck einiger Stellen aus dem vollständigen, gedruckten Bericht der Kommission[1]) für zweckdienlich, den wir der Freundlichkeit des Geheimrats Klein verdanken. Voraus sei nur die Bemerkung geschickt, daß in diesem Bericht, den am 27. Sept. in Meran der Professor der Mathematik Dr. Gutzmer aus Jena (jetzt in Halle) vertrat, keine Stelle sich findet, wo die in der oben abgedruckten Mitteilung stehende, der Wirklichkeit widerstreitende allgemeine Behauptung ausgesprochen wäre, der Mathematik und den Naturwissenschaften sei in unserem höheren Schulwesen „nur ein Nebenplatz als Vermittlern von zwar nützlichen, aber für die Allgemeinbildung bedeutungslosen und darum allenfalls entbehrlichen Spezialkenntnissen" geblieben.

Den drei oben mitgeteilten Leitsätzen geht auf S. 5 des Berichts diese Erklärung voraus:

„Nichts hat der Kommission ferner gelegen, als eine Unterschätzung des hohen formalen, sachlichen und ethischen Bildungswertes der sprachlich-geschichtlichen Unterrichtsfächer; aber sie kann sowohl angesichts der außerordentlich verschiedenartigen menschlichen Beanlagung als auch im Hinblick auf die äußerst wichtige Rolle der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildungselemente in dem Kulturleben der Gegenwart es nicht für richtig halten, daß es erforderlich ist, den Abiturienten aller höheren Lehranstalten eine vorwiegend sprachliche Bildung auf den Weg zu geben."

Hinter den Leitsätzen aber (deren zweitem übrigens im „Bericht" die in der abgedruckten Mitteilung stehende Parenthese fehlt) folgen zunächst diese auf den mathematischen Unterricht am Gymnasium und Realgymnasium bezüglichen Stellen:

„Was nun die Mathematik angeht, so sei hier bemerkt, daß der mathematische Unterricht zwar durchaus nicht einen Ueberfluß an Unterrichtsstunden besitzt, daß aber andrerseits auch keine Vermehrung der Stundenzahl erforderlich scheint. Es handelt sich bei der Mathematik wesentlich darum, daß der Unterricht von manchem Ballast befreit werde, und daß er sich noch mehr den modernen Aufgaben der Schule in dem schon in den methodischen Bemerkungen der preußischen Lehrpläne von 1901 ausgesprochenen Sinne anpasse. Unter voller Anerkennung des formalen Bildungswertes der Mathematik muß auf einseitige und praktisch wertlose Spezialkenntnisse verzichtet, dagegen die Fähigkeit zur mathematischen Betrachtung und Auffassung der Vorgänge in der Natur und in den menschlichen Lebensverhältnissen geweckt und gekräftigt werden. Demgemäß stellt die Kommission die Stärkung des räumlichen Anschauungsvermögens und die Erziehung zur Gewohnheit des funktionalen Denkens als wichtigste Aufgaben des Mathematikunterrichts hin. Dabei bleibt die Pflege der logischen Schulung nicht nur unbeeinträchtigt, sondern sie wird bei der gekennzeichneten Richtung des mathematischen Unterrichts noch gewinnen. Nach diesen Gesichtspunkten hat die Kommission einen Lehrplan für den mathematischen Unterricht entworfen, der auf die humanistischen Gymnasien zugeschnitten ist; eine Uebertragung auf die Realgymnasien ist insofern unmittelbar gegeben, als die Kommission im Hinblick auf die für eine Verstärkung der Naturwissenschaften an diesen Anstalten besonders ungünstige Lage beschlossen hat, lieber auf das jetzt daselbst vorhandene Mehr an mathematischen Wochenstunden zu verzichten. Es würden auf diese Weise Gymnasium und Realgymnasium in Bezug auf den mathematischen Unterricht gleichgestellt sein; freilich ist dazu erforderlich, daß die Einschnürung des Mathematikunterrichts in den Tertien der Gymnasien beseitigt wird, so daß vier Stunden Mathematik bezw. Rechnen gleichförmig durch alle Klassen des Gymnasiums (also auch des Realgymnasiums) die Norm bilden."

Bemerkungen des „Berichts" über den naturwissenschaftlichen Unterricht, sowie, was wir über die Behandlung dieser und anderer wichtiger Fragen in der Hamburger Pädagogischen Sektion zu sagen haben, wird das nächste Heft enthalten. Schon jetzt aber möchten wir auf den im vierten Bogen des vorliegenden Heftes abgedruckten Vortrag aufmerksam machen, der zum Teil auch den Schulunterricht in der Biologie zum Gegenstand hat.

Uhlig.

1) Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Aerzte. Verhandlungen 1905. Allgemeiner Teil. Bericht der Unterrichtskommission der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Aerzte über ihre bisherige Tätigkeit. Sonderausgabe. Leipzig, Verlag von F. C. W. Vogel 1905 (57 S.).

Aus der griechischen Papyrusforschung*).

Vortrag, gehalten am 28. Mai 1905 in der Generalversammlung des niederrheinischen Zweigverbandes des Gymnasialvereins, in der Aula des Gymnasiums zu Elberfeld; mit einigen Änderungen [1]).

Es ist eine merkwürdige Tatsache, daß zu derselben Zeit, wo in Preußen der Kampf gegen das Gymnasium und die klassischen Studien tobt, wo man nicht müde wird, zu behaupten, das Altertum sei tot und habe für unsere moderne Entwickelung nichts mehr zu bedeuten, daß zu derselben Zeit diese vielgeschmähten Studien aus der noch jungen Papyrusforschung neues, frisches Lebensblut erhalten und ihre Unverwüstlichkeit und Wichtigkeit für die verschiedensten Zweige der Wissenschaft aufs kräftigste beweisen. Und es ist ebenso merkwürdig, daß gerade die Länder, die uns als Muster gesunder Realpolitik vorgehalten werden, England und Nordamerika, am meisten die klassischen Studien und ihren jüngsten Zweig, die Papyrusforschung, pflegen. Es wird deshalb nicht uninteressant sein, einmal einen Blick in dies neue große Gebiet klassischer Studien zu werfen.

Der Papyrus, das eigentliche Schreibmaterial des Altertums, ist ein ägyptisches Produkt. In den Sümpfen des Nildelta wuchs [2]) die hohe Staude, die in den unteren Teilen fast armdick wird. Nach Entfernung der Rinde wird das Mark in möglichst breite dünne Streifen zerschnitten. Eine untere Schicht solcher Streifen wird mit einer senkrecht dazu laufenden zweiten, feineren Schicht überdeckt, diese mit einem Hammer glatt geklopft und dann als eigentliche Schreibfläche benutzt. Sie ist das Rekto. Die Hinterseite, das Verso, wird nur ausnahmsweise beschrieben, da sie weniger glatt ist und beim Aufrollen des Papyrus die Außenseite bildet, die der Beschädigung ausgesetzt ist. Die einzelnen durch Zusammenfügen der Markstreifen entstandenen Blätter werden dann in beliebiger Menge aneinandergeklebt; so entstehen Papyrusrollen von 20, 30, ja 40 Meter Länge; meist sind sie jedoch bedeutend kleiner. Papyrus**bücher** in unserem Sinne hat es erst im späten Altertume, etwa vom 4. Jahrh. n. Chr. ab, gegeben.

Einem Zufalle verdankte man 1753 die Auffindung einer großen Menge verkohlter Papyrusrollen, die aus dem von Lava und Asche verschütteten Herkulaneum hervorgeholt wurden. Sie enthalten meist philosophische Schriften des Epikur und Philodem. Fast alle anderen Papyri stammen aus Ägypten. In den trockenen Schutthügeln des Niltals und am Wüstenrande haben sie sich die vielen Jahrhunderte hindurch erhalten. Im feuchten Delta findet sich davon keine Spur, ebensowenig bis jetzt in anderen Ländern.

Wie ein Märchen klingt der Bericht über den ersten aus Ägypten nach Europa gekommenen Papyrus. Araber brachten einem Kaufmanne einen Kasten aus Sykomorenholz mit etwa 50 zusammengerollten Papyri. Dieser erstand eine Rolle; die übrigen zündeten die Araber an und sogen den ihnen

*) Die folgenden Mitteilungen, obgleich auf den ersten Blick vielleicht nur für Philologen bestimmt, schienen uns tatsächlich recht sehr geeignet, dem bisweilen geäußerten Wunsche zu entsprechen, daß unsere Zeitschrift mehr noch als bisher Aufsätze bringen möchte, welche geeignet sind, das Interesse auch von Nichtphilologen und Nichtpädagogen zu erregen. Red.

[1]) Es ist mir eine liebe Pflicht, auch an dieser Stelle Herrn Prof. Wilcken für freundliche Förderung meinen wärmsten Dank auszusprechen.

[2]) Jetzt ist sie nach dem Süden, an den blauen und weißen Nil, zurückgedrängt.

wohlriechenden Duft ein; wieviel wichtige Nachrichten so im Feuer aufgegangen sind, zeigt der erhaltene Papyrus, die Charta Borgiana. Sie enthält Register der Leute, die im Jahre 192/3 n. Chr. die dem Staat zu leistende Arbeit an den Deichen und Kanälen ihres Gaues geleistet haben, Angaben, die für die Kenntnis der Verwaltung Ägyptens von großer Wichtigkeit sind. Dann kamen erst wieder von 1815 bis in die 30er Jahre und nach längerer Pause besonders von 1877 ab viele gut erhaltene Papyri aus Ober- und Mittelägypten nach Europa. Sie wurden in den verschiedensten Sammlungen untergebracht und daraus nach und nach bekannt gemacht: so in Turin, Wien, Leyden, Paris, Genf, London, Petersburg, Berlin, Heidelberg, München, Straßburg. Allen diesen Papyri ist gemeinsam, daß sie von Arabern gefunden und in den Handel gebracht worden sind. Deshalb steht die Fundstelle nicht immer fest und sind die am selben Orte gefundenen Stücke in alle Welt zerstreut. Häufig haben die geriebenen Händler, als sie den Wert ihrer Ware merkten, sich auch noch durch Zerreißen ganz erhaltener Stücke einen größeren Verdienst zu schaffen verstanden. So hat man als zusammengehörige Fetzen Stücke der Münchener und der Genfer oder der Heidelberger, der Berliner und der Petersburger oder der Sammlung in Alexandria erkannt.[1])

Diesem heillosen Zustande wurde zum größten Teile ein Ende gemacht, als 1895/96 zum ersten Male zwei junge englische Gelehrte, Grenfell und Hunt, systematische Grabungen zur Gewinnung von Papyri im Fayûm unternahmen. Der glänzende Erfolg hatte zur Folge, daß nun Winter für Winter von ihnen an verschiedenen Stellen Mittelägyptens gegraben, der Sommer zur vorläufigen Ausgabe der gefundenen Schätze benutzt wird. Ihren Spuren folgten die Franzosen und Amerikaner, vor einigen Jahren auch im Auftrage des Berliner Museums der verdienstvolle Herausgeber des Archivs für Papyrusforschung, Professor Ulr. Wilcken.

Es wird interessieren, aus dem Ausgrabungsberichte[2]) dieses besten Kenners der Papyri in Deutschland etwas zu erfahren; im großen und ganzen ist der Gang auch bei anderen Grabungen derselbe. Die Arbeiten begannen am 3. Januar und dauerten bis 21. März 1899. Allwöchentlich wurde ein Ruhetag eingelegt, auf Wunsch der Arbeiter auf den Markttag. Die Arbeiter waren Männer und Knaben aus den umliegenden Dörfern. Während die Männer mit Spitzhacken den harten Boden des Ruinenfeldes lockerten, den Schutt dann vorsichtig durch die Finger gleiten ließen und die Papyri heraussuchten, trugen die Knaben den gesichteten Schutt in Körben fort. Jeder Arbeiter erhielt morgens eine Pappschachtel, um darin die gefundenen Papyri aufzubewahren; beim Abendappell wurden die Schachteln abgenommen und für besonders gute Funde ein Backschîsch für den nächsten Zahlungstag notiert. Es ist dies die einzige Möglichkeit, der Veruntreuung wichtiger Funde vorzubeugen. Zunächst wurden durch Versuchsgräben das Alter und die Beschaffenheit der oberen Schichten der Schutthügel und der Hausruinen festgestellt, dann die am meisten Ertrag versprechenden Schutthügel genauer vorgenommen. Diese sind die z. T. bis zu 26 Metern angewachsenen Kehrichtplätze der alten Ansiedelungen. Vielfach wird, wie schon im Altertume, besonders seit Einführung der Baumwollen- und Zuckerkultur, also seit etwa 50 Jahren, die Erde dieser alten

---

[1]) Im letzten Heft des Archivs f. Papyrusforsch. (III S. 387 f.) konnte Professor Wilcken einen Ehekontrakt neu herausgeben, der in drei Streifen auseinandergerissen nach Genf, Oxford und München verkauft worden war.

[2]) Archiv f. Papyr. II 325 ff.

Schutthügel als Dünger auf die Felder gefahren, da sich infolge der ungestörten Zersetzung der darin abgelagerten Küchenabfälle gewisse Salze gebildet haben, die dem Ackerbau sehr zuträglich sind. In wenigen Jahrzehnten werden auf diese Weise die alten Ruinenstätten und Schutthügel abgetragen und damit einer der Hauptfundplätze der Papyri erschöpft und vielleicht verdorben sein, wenn nicht die ägyptische Regierung für geeignete Kontrolle der dabei gemachten Funde sorgt. Die oberen Schichten der Hügel bis zu 5 Meter Tiefe liefern im allgemeinen allein Ertrag; die tieferen Schichten haben entweder durch den starken Druck oder durch aufsteigende Feuchtigkeit jeden Papyrus vernichtet. In den äußeren Schichten finden sich dagegen die Papyri z. T. in größeren Mengen. Grenfell und Hunt hatten das Glück, in Oxyrhynchus bei solchen Grabungen auf ganze Körbe voll Papyrusrollen zu stoßen, die aus einem Bureau ausgeräumt waren. Wilckens Funde waren nicht so günstig, aber doch zum großen Teil sehr wichtig. Leider hat ein an Bord des Schiffes im Hamburger Hafen ausgebrochener Brand den ganzen Ertrag seiner Grabungen vernichtet. Nur weniges hat er unmittelbar nach der Auffindung im Zelte neben dem Ausgrabungsfelde unter erschwerenden Umständen gelesen und dadurch gerettet.

Eine ebenso wichtige Fundstelle bilden die Totenstädte am Rande der Wüste. Der heiße Sand und die trockenen Gräber haben eine Menge Papyri z. T. vortrefflich erhalten, die einst den Toten mit auf den Weg ins Jenseits gegeben wurden, vielfach ihre Lieblingslektüre: bei Griechen meist Homer, die Tragiker, Platon u. a., bei Ägyptern vor allem das altehrwürdige Totenbuch in längerer oder kürzerer Fassung. Vielfach haben auch die Särge zur Erweiterung der Kenntnis dieser längst entschwundenen Kultur beitragen müssen. Ein Engländer, Flinders Petrie, merkte, daß sie z. T. aus zusammengepreßten Lagen alter Papyri bestanden, also eine Art papier mâché bildeten, löste sie wieder mit Wasser auf und gewann unter anderm eine berühmte Platohandschrift des 3. Jahrhunderts v. Chr. Dieser Gebrauch von Papyrussärgen läßt sich jetzt von etwa 250 v. Chr. bis in die Kaiserzeit feststellen. Noch ein anderer Weg zur Gewinnung von Papyri bot sich im Winter 1899/1900 den Engländern bei ihren Grabungen in Tebtynis im südlichen Fayûm. Sie stießen dort auf einen weiten Begräbnisplatz von Krokodilmumien und fanden einige Tausend dieser dem Hauptgotte der Gegend, Souchos, geweihten Bestien von 13 Fuß Länge bis zu eben aus dem Ei ausgekrochenen Kleinen. Sie waren in manchen Fällen mit einer oder mehr Lagen von unaufgerolltem Papyrus umwickelt, der Rachen auch wohl mit Papyrusrollen ausgestopft, alles aus dem 2. und 1. Jahrhundert v. Chr.

Die Bearbeitung der gefundenen Papyri vollzieht sich im allgemeinen in den von den Engländern gefundenen Normen. Von den wichtigeren Stücken wird, wenn ihre Erhaltung und die Zeit es erlauben, unmittelbar nach ihrer Auffindung im Zelte eine vorläufige Abschrift genommen. Die eigentliche Untersuchung muß in Ruhe zu Hause vorgenommen werden. Zum Schutze gegen die Einflüsse des europäischen Klimas werden die Stücke gruppenweise in wohlverschlossenen Zinnkästen untergebracht, die dann in der Heimat nach und nach geöffnet und schnell verarbeitet werden müssen. Der einzelne Papyrus wird sorgfältig aufgerollt und geglättet, dann zwischen Glasplatten gelegt und luftdicht umrahmt. Jedes andere Verfahren hat bis jetzt zu schneller Zerstörung der vielfach über 2000 Jahre alten Blätter geführt. Erst jetzt beginnt das Entziffern, das durch zahlreiche Abkürzungen und Zeichen sehr erschwert wird. Trotzdem haben manche Herausgeber, besonders Grenfell, Hunt

und Wilcken, eine erstaunliche Fertigkeit im Lesen gewonnen. Ihnen verdanken wir den Hauptteil der neuen Ergebnisse der Papyrusforschung.

Worin bestehen diese? Um es kurz zu sagen, in der stärksten Förderung und Erweiterung unserer Kenntnisse von den meisten Zweigen der Altertumswissenschaft seit den letzten 25 Jahren. Es ist, als wäre ein neues Herkulaneum und Pompeji vor unseren Blicken plötzlich aus dem Schoße der Erde auferstanden, nur ungleich größer und reichhaltiger. Beschränken wir uns hier auf die gefundenen Texte. Daß auch diese Übersicht nur sehr summarisch sein kann, ergibt sich aus der Fülle des Stoffes; eine Aufzählung des Gefundenen würde zu sehr ermüden.

Die Philologie hat schon jetzt eine ganze Reihe früher verschollener Schriftsteller zurückerhalten. Zu ihnen gehört vor allem der dem 5. Jahrh. v. Chr. angehörige Lyriker Bakchylides, der uns nun mit 20 Gedichten vorliegt. Dazu kommen Stücke der Lyriker Alkaios und Sappho, Alkman und Pindar. Die das gewöhnliche Leben nachbildenden Mimiamben sind uns jetzt durch einen Vertreter, den zur Zeit des Kallimachos im 3. Jahrh. v. Chr. lebenden Herondas, klar geworden; erst kürzlich haben sich wieder neue Bruchstücke von ihm gefunden. Auch der bis dahin nur aus literarischen Notizen seinem Wesen nach einigermaßen kenntliche hellenistische Mimos ist jetzt aus Oxyrhynchos greifbar deutlich in einem merkwürdigen Stücke bekannt geworden. Es ist ein nur skizziertes Drama mit vielen Personen; eine Griechin Charition ist von Seeräubern nach Indien entführt; dorthin kommt ihr Bruder, sie zu befreien; die Inder sprechen meist ihre Sprache, wie Plautus im Poenulus seinen Karthager karthagisch sprechen läßt; ein Clown macht unfeine Witze; der König wird betrunken gemacht, um die Befreiung der Charition nicht zu merken, und singt eine Arie; es ist eine merkwürdige Mischung metrischer und prosaischer Sprache. Auch die literarische Gattung des Nomos ist jetzt durch den am 1. Februar 1902 bei Abusir in einem Grabe gefundenen Gesang des um 400 v. Chr. lebenden Timotheos vertreten: in einer außerordentlich schwungvollen, aber bizarren Sprache wird die Schlacht bei Salamis beschrieben; leider ist die Musik dazu nicht erhalten; Dichter, Komponist und Sänger war derselbe Mann; nebenbei bemerkt ist dies der älteste, wahrscheinlich noch aus dem 4. Jahrh. v. Chr. stammende griechische Papyrus, der aus dem Buchhandel stammt. Von den Epikern ist natürlich Homer unzählige Male vertreten, nicht nur der Text, sondern auch Erklärungsschriften und Wörterbücher. Dasselbe gilt von Hesiod, von dem unbekannte Bruchstücke zutage gekommen sind, und dem Argonautenepos des Apollonius von Rhodos. Daneben fanden sich Bruchstücke merkwürdiger neuer Epen, z. B. über die Schöpfungssage oder den Zug des Gottes Dionysos nach Indien. Wichtig sind auch die Funde für die Tragödie und Komödie. Ich führe nur an, daß Bruchstücke des Lustspieldichters Menander bekannt geworden sind, die uns die Technik dieses noch für unser Lustspiel maßgebenden Meisters besser kennen lehren. Erwähnt man dann noch, daß eine Menge von Epigrammen und Bruchstücken lyrischer Anthologien gefunden sind, so ist damit in knappster Übersicht die Hauptmasse des neuen poetischen Stoffes angegeben.

Ebenso wichtig sind die prosaischen Funde. Die Geschichtschreiber und Redner, dann besonders die Philosophen spielen darin die Hauptrolle. Besonders weittragende Bedeutung hat die dem Aristoteles zugeschriebene Schrift vom Staate der Athener gewonnen, an die alle Forschung über die ältere attische Geschichte bis ins 4. Jahrh. v. Chr. immer wieder anknüpft. Dazu traten kürzlich der sogenannte Anonymus von Straßburg, ein für das

5. Jahrh. v. Chr. wichtiger Abriß der attischen Geschichte, dann der Kommentar des alexandrinischen Grammatikers Didymos zu Demosthenes mit vielen Stellen aus verschollenen attischen Geschichtschreibern, und schließlich eine für die chronologischen Fragen des 5. Jahrh. v. Chr. wichtige Daten enthaltende Liste der Sieger in den olympischen Spielen. Mehrere Papyri brachten einen wenig gekannten attischen Redner von größter Gewandtheit, Hypereides. Eine große Überraschung gewährten die Funde neuer Romane und anderer Fassungen schon bekannter. Das Wichtigste daran ist, daß sie alle im 1. Jahrh. n Chr., vielleicht schon früher entstanden sein müssen. Damit ist die große Kluft zwischen den uns bisher bekannten sophistischen Romanen des Spätgriechentums und ihrem von Erwin Rhode überzeugend nachgewiesenen Vorbilde, der hellenistischen Liebespoesie, überbrückt. Als Beispiel mögen die von Wilcken gefundenen und abgeschriebenen, dann im Hamburger Hafen verbrannten Reste des Chione-Romans dienen.[1])

Das erste Bruchstück führt uns in eine Versammlung offenbar adeliger Griechen. Einer hält eine Rede: „Die Königsherrschaft geht auf dies Mädchen und ihren künftigen Gemahl über. Deshalb müssen wir jetzt gut zu Rate gehen, daß wir es nie zu bereuen brauchen. Wir haben zur Überlegung eine Frist von 30 Tagen, die ich zu diesem Zwecke von ihnen (Mutter und Tochter) erreicht habe." Die letzten Worte sind nicht ganz sicher, doch wird der Sinn wohl getroffen sein. Die Rede muß gleich danach geschlossen haben, denn es läßt sich der Schluß des Bruchstücks nur etwa so ergänzen: „Als sie das hörten, entstand ein großer Lärm unter den Versammelten, und es wurden Drohungen ausgestoßen"; gegen wen, wird nicht klar, vermutlich gegen einen von der jungen Königstochter bevorzugten Mann. Der König ist also tot, der Adel verlangt, daß

---

[1]) Es wird den Lesern dieser Zeitschrift, die doch meist fern von einer Universitätsbibliothek leben, nicht unlieb sein, die griechischen Texte kennen zu lernen. Den Zuhörern des Vortrages lagen sie hektographiert vor.

Chione-Roman. November 1898 von Wilcken in Theben gekauft, nach einer in Ägypten angefertigten vorläufigen Abschrift von ihm im Archiv I 255 ff. herausgegeben.

1. Bruchstück: «. . . . . .]ας ἡ βασιλεία εἰς ταύτην καὶ τὸν συνοικήσοντα αὐτῇ μετέρχεται· διόπερ οὕτω χρὴ βουλεύσασθαι νῦν ἡμᾶς, ὡς μὴ μεταγνῶναί ποτε δύνασθαι. Ἔχομεν δὲ εἰς σκέψιν χρόνον ἡμερῶν τριάκοντα, ἃς εἰς τοῦτο παρ' αὐτῶν ἤνε(γ)κον.*)» ταῦτ' ἀκού[σαντες . . . . .

2. Bruchstück: «οὕτως γὰρ ἀσφαλῶς ληψόμεθα τὴν ἀπο[ροῦσαν.**)» Οὗτοι μὲν ἦσαν πρὸς τῷ περὶ αὐτῶν βουλεύεσθαι. Ταχέως δὲ διεφοίτησε ἀνὰ τὴν πόλιν ἅπασαν [ἡ περὶ ταύτας τὰς τρυ]φὰς φήμη καὶ οὐθεὶς ἄλλο οὐδὲν ἐλάλει ἢ περὶ τοῦ γάμου. Πάντες δὲ ἤχθοντο λογιζόμενοι τὸ περὶ τῆς ἀπειλῆς αὐτῶν ἀπαίδευτον καὶ μάλιστα, ὅσοι δυνατοὶ τῶν πολιτῶν ὑπάρχοντες καὶ αὐτοὶ πολιτεύεσθαι τὴν Χιόνην ἔμελλον μνηστεύεσθαι. Οὐ μέντοιγε αὐτῶν τις ἐτόλμα μετ' ἐκείνους αἰτεῖν τὴν κόρην. Ἡ δὲ Χιόνη παρὰ τῆς μητρὸς μαθοῦσα ταῦτα οὐκ ἔτ[λη?

3. Bruchstück: «. . Με]γαμήδης τε προσδόκιμός ἐστιν· ἡμεῖς δὲ μέχρι νῦν πάντα κάλων κεινοῦντες ὡς εἰπεῖν***) οὐδὲν ἐπὶ σωτηρίαν νενοήκαμεν. Αἰτίαν δ' οὐδεμίαν παρέσχηκέ σοι Μεγαμήδης, ἵνα ἀπολίπῃς αὐτόν. Ὥστε διαλογίζου, τί δραστέον ἡμεῖν. Ἐγὼ μὲν γὰρ ἀπορῶ.» Ἡ δὲ Χιόνη· «Οὐδ' ἐγὼ μέν, φησίν, εἰς σωτηρίαν τι εὑρίσκω. Ἓν δὲ τοῦτό†) σοι λέγω· εἰ μὴ δυνάμεθα ζῆν μετ' ἀλλήλων, προστάξαντες τούτῳ [. .] επ [.] δο [fehlen fast 2 Zeilen; τούτῳ γὰρ τὸ] τελευταῖον ἡμῖν ἀπολείπεται χρῆσθαι, οὐδὲν [ἄλλο· Δεῖ δὲ] καὶ ὅπως εὐσχημόνως γενηθῇ σκοπεῖν. Λεληθότας γὰρ ἡμᾶς τὸ . . . . .

*) αυτω πλειον überl., αὐτῶν (= αὐτῷ) ᾔτουν Crönert nach brieflicher Mitteilung; das Imperfektum ist unverständlich, man verlangt einen Aorist; ἤνεκον statt ἤνεγκον häufig, vgl. unten S. 44. Pap. Oxyrh. II, Nr. 282 ἀπηνέκαντο.

**) so Crönert nach brieflicher Mitteilung.

***) so richtig Crönert, Archiv I S. 529: καλον κεινουντες ως ειπεν Wilck.

†) so Crönert a. a. O.; τουτω Wilck.

die Königstochter Chione, „Sneewittchen“ bedeutet der Name, innerhalb der nächsten 30 Tage einen Mann aus seinen Reihen sich zum Gemahl erwählt.

Das zweite Bruchstück schließt ziemlich eng an das erste an. „Diese Adeligen waren also bei der Beratung. Schnell durchlief die ganze Stadt das Gerede von ihrem schnöden Übermut, und niemand sprach von etwas anderem als von der Heirat. Alle waren voll Unwillens, wenn sie das Ungebildete ihrer Drohungen bedachten, vor allen diejenigen Bürger, die, vermöglich genug, ebenfalls eine Rolle im Staate zu spielen, vorgehabt hatten, um Chione zu freien. Doch wagte keiner von ihnen, nach jenen um das Mädchen anzuhalten. Chione erfuhr all das von ihrer Mutter.“ Sie will sich den Zwang nicht gefallen lassen, da sie schon gewählt hat.

Bruchstück 3 führt uns in die Unterredung der beiden. Die Mutter sucht die leidenschaftlichere Tochter zu beruhigen: „. . Und wir erwarten den Megamedes (den Geliebten der Chione; «Hochsinnig» heißt er, mit Absicht). Wir (Mutter und Tochter) haben bis jetzt sozusagen alle Hebel in Bewegung gesetzt und doch nichts zu unserer Rettung ersonnen. Megamedes hat dir auch keinen Grund gegeben, ihn zu verlassen. Drum überlege, was wir tun sollen; ich bin ratlos.“ Darauf Chione: „Auch ich finde nichts, was zur Rettung führt. Das eine sage ich dir: wenn wir (Chione und ihr Geliebter) nicht zusammen leben können, so werden wir“ . . . das Folgende ist nicht durchsichtig, aber der Zusammenhang verlangt: „wir werden zusammen sterben“; „das ist das letzte Mittel, das uns anzuwenden übrig bleibt, kein andres. Darauf müssen wir auch sehen, daß es mit Anstand geschieht.“ Das Folgende bleibt wieder unklar; der Papyrus bricht hier ab. Nach der Art der anderen Romane ist anzunehmen, daß es nicht zum Äußersten, wohl aber zu einer Trennung der Liebenden kommt, die dann den gewünschten Anlaß zur Beschreibung der Gefahren bietet, in die sie geraten, der Länder, die sie betreten, usw. Nach langer Trennung folgt dann die alle befriedigende Wiedervereinigung.

Mit diesem Roman erwarb Wilcken zugleich die Reste einer anderen Fassung des uns schon früher bekannten Romans „Chaireas und Kallirrhoe“ von Chariton. Beide Überlieferungen sind unabhängig voneinander gearbeitete Redaktionen des ursprünglichen Textes. Damit wird uns an einem schlagenden Beispiele gezeigt, wie die vielfach auftretenden starken Verschiedenheiten der Überlieferung entstanden sein können. Man darf ohne Übertreibung sagen, daß erst durch die Papyrusfunde des letzten Jahrzehnts eine richtigere Auffassung der Textgeschichte unserer Klassiker ermöglicht worden ist. Nur in den seltensten Fällen gehen unsere mittelalterlichen Handschriften ins 9. Jahrh. n. Chr. oder gar noch früher zurück, während wir hier in den Papyri Originalausgaben des Altertums vor uns haben, die vielfach nur wenig jünger als die Schriftsteller selbst sind.

Bei den Urkunden, die an Masse die literarischen Funde weit überragen, ist zunächst die sprachliche Form außerordentlich interessant. Selbst die Auffindung der großen Mengen griechischer Inschriften hat, wenigstens für die Zeit von 300 v. Chr. ab, nicht die Bedeutung für die Kenntnis der griechischen Sprache wie die der Papyri. Erst jetzt beginnt das Dunkel zu weichen, das bisher auf der Entstehung und dem Wesen der griechischen Gemeinsprache, der Κοινή, ruhte, der Sprache, die die griechisch-römische Kulturwelt sprach und schrieb, die auch im griechischen Testament angewandt ist. Wir sehen hier in Tausenden von inoffiziellen und offiziellen Schriftstücken diese Sprache in lebendigster Wirksamkeit fast 1000 Jahre hindurch. Wie viele dunkle

Wörter und Fügungen werden erst jetzt klar! Es ist unmöglich, griechische Sprachstudien fruchtbar anzustellen, ohne dieses Gemeingriechische dauernd zu verfolgen.

Doch so wichtig diese sprachliche Form der Urkunden ist, wichtiger ist ihr Inhalt. Auch hieraus zieht die Theologie überraschende Ergebnisse. Es ist eine merkwürdige Tatsache, daß ein Leydener Papyrus aus den Jahren 425 bis 450 n. Chr. auf der Insel Philae in Oberägypten in unmittelbarer Nachbarschaft mehrerer christlichen Kirchen den aus politischen Gründen gestatteten altheidnischen Isiskult nachweist, mehr als 100 Jahre nach Erklärung des Christentums zur Staatsreligion. Wie eng auch sonst die alten heidnischen Vorstellungen sich mit christlichen verknüpften, zeigen zwei Amulette. Beide sind von Wilcken bei seiner ersten Grabung in Ehnâsje gefunden und im Zelte vorläufig abgeschrieben, dann im Hamburger Hafen mit verbrannt. Beide sind mit derselben von den altheidnischen Zauberbüchern angegebenen Technik behandelt: der Papyrus ist in kleine Falten eng zusammengepreßt, so daß er einen Zylinder von 2 cm Länge und 1 cm Durchmesser ausmacht, dann mit rotem Faden umwickelt (bei dem zweiten ist er braun geworden) und so um den Hals gehängt getragen worden. Das heidnische Amulett[1]) stammt etwa aus dem 3. Jahrh. n. Chr. In der Mitte befindet sich ein magisches Dreieck, gebildet aus dem Namen der angerufenen Gottheit, der immer wieder jedesmal mit Wegfall des vordersten Buchstaben untereinander geschrieben ist, bis nur der letzte übrig bleibt. Angerufen sind die Gorgotöterinnen, eine unbekannte Gottheit; wir wissen nur, daß die Gorgotöterin Athena im Ion des Euripides ihrem Sohne Erichthonios zwei Tropfen Gorgoblut gegeben hatte, von denen der eine den Tod, der andere Leben und Gesundheit brachte. Um das Dreieck herum stehen in 2—3 Spiralen die Worte: „Ich beschwöre euch bei dem heiligen Namen, zu heilen den Dionysios, genannt Anys, den die Heraklia geboren hat, von jedem Schüttelfrost und Fieber, dem täglichen und dem einen Tag überspringenden, bei Nacht und bei Tag, oder dem jeden 4. Tag eintretenden. Gleich, gleich! Schnell, schnell!"

---

[1]) **Heidnisches Amulett**, gefunden 29. Januar 1899 von Wilcken in Ehnâsje (Herakleopolis Magna), herausgegeben Archiv I S. 420 f.

In der Mitte:

Γ ο ρ γ ω φ ω ν α ς
ο ρ γ ω φ ω ν α ς
ρ γ ω φ ω ν α ς
γ ω φ ω ν α ς
ω φ ω ν α ς
φ ω ν α ς
ω ν α ς
ν α ς
α ς
ς

In 2—3 Spiralen herumgeschrieben: ἐξορκίζω ὑμᾶς κατὰ τοῦ ἁγίου ὀνόματος θεραπεῦσαι τὸν Διονύσιον ἤτοι Ἄνυς, ὃν ἔτεκεν Ἡρακλία, ἀπὸ παντὸς ῥίγου (so!) καὶ πυρετοῦ ἤτοι καθημερινοῦ ἢ μίαν παρὰ μίαν, νυκταιρινοῦ τε καὶ ἡμερινοῦ ἢ τετραδίου· ἤδη ἤδη, τάχυ τάχυ.

Γοργοφόνας Akkusativ des Ausrufs; καθημερινός (πυρετός) = febris cottidiana, μίαν παρὰ μίαν = tertiana, τετράδιος = quartana, gewöhnlich τεταρταῖος.

Das christliche Amulett[1]) aus dem 6. Jahrh. n. Chr., wie Wilcken schätzt, verzichtet auf das magische Dreieck; die Schrift ist in gewöhnlicher Weise in Zeilen untereinander gesetzt. Es lautet: „Herr, Gott, Allmächtiger! Vater unseres Herrn und Heilands Jesus Christus! Und du, heiliger Serenus! Ich, Silvanus, der Sohn des Sarapion, bete an und neige mein Haupt dir entgegen, bittend und anrufend, du mögest von mir, deinem Knechte, verscheuchen den Dämon der Zauberei, der Übeltat und des Mißwollens; nimm von mir jede Krankheit und Schwachheit, daß ich gesund werde und mit Freuden spreche das Gebet des Evangeliums: Vater unser, der du bist im Himmel, geheiligt werde dein Name, dein Reich komme, dein Wille geschehe wie im Himmel, also auch auf Erden; unser täglich Brot gib uns heute, und vergib uns unsere Schuld, wie auch wir vergeben unsern Schuldigern, und führe uns nicht in Versuchung, Herr, sondern erlöse uns von der Schlechtigkeit. Denn dein ist der Ruhm von Ewigkeit zu Ewigkeit und die Herrschaft der Himmel." Es folgen einige nicht lesbare Worte; dann fährt der Text fort: „Du Licht von Licht, wahrer Gott, schenke in Gnaden mir, deinem Knechte, das Licht! Heiliger Serenus, tu für mich einen Fußfall, auf daß ich völlig gesunde!"

Das Vaterunser findet sich auch sonst als Zauberspruch, ebenso häufig ein Psalmvers. Interessant ist auch die Anrufung des Heiligen, der offenbar als Mittler zwischen Gott und dem Menschen gedacht ist.

Gehen wir von der Theologie zur Jurisprudenz! Auch hier hat sich besonders durch Gradenwitz in Königsberg und Mitteis in Leipzig ein reges Studium der Papyri entwickelt. Neben dem römischen kennen wir jetzt kein Recht des Altertums so gut wie das griechisch-ägyptische. Die vergleichende Rechtswissenschaft hat, abgesehen von den assyrisch-babylonischen Funden der letzten Jahre, durch nichts einen stärkeren Anstoß erhalten als durch die Papyri. Besonders interessant ist dabei die Beobachtung, wie griechisches und ägyptisches und nach dem Beginn der Römerherrschaft römisches Reichsrecht und ägyptisch-griechisches Volksrecht sich ineinander schlingen und gegenseitig bekämpfen. Nirgendwo sonst finden wir im Grundbuch-, Bank-, Kontrakt- und Steuerwesen Verhältnisse, die so modern anmuten. Ein eigentümliches Beispiel aus

[1]) **Christliches Amulett**, gefunden am 20. Februar 1899 von Wilcken in Ehnâsje, herausgegeben im Archiv I 431 ff.

† Δέσποτα θεὲ παντοκράτωρ, ὁ πατὴρ τοῦ κυρίου καὶ σωτῆρος ἡμῶν Ἰησοῦ Χριστοῦ, καὶ ἅγιε Σέρηνε, εὐχαριστῶ ἐγὼ Σιλουανὸς υἱὸς Σαραπίωνος καὶ κλίνω τὴν κεφαλήν μου κατενώπιόν σου αἰτῶν καὶ παρακαλῶν, ὅπως διώξῃς ἀπ' ἐμοῦ τοῦ δούλου σου τὸν δαίμονα προβασκανίας καὶ τὸν κακοεργίας*) καὶ τὸν τῆς ἀηδίας, καὶ πᾶσαν δὲ νόσον καὶ πᾶσαν μαλακίαν ἄφελε ἀπ' ἐμοῦ, ὅπως ὑγιανῶ καὶ ἐθελήσω**) εἰπεῖν τὴν εὐαγγελικὴν εὐχὴν οὕτως (?)· Πάτερ ἡμῶν ὁ ἐν τοῖς οὐρανοῖς, ἁγιασθήτω τὸ ὄνομά σου· ἐλθάτω ἡ βασιλεία σου, γενηθήτω τὸ θέλημά σου ὡς ἐν οὐρανῷ καὶ ἐπὶ γῆς· τὸν ἄρτον ἡμῶν τὸν ἐπιούσιον δὸς ἡμῖν σήμερον, καὶ ἄφες ἡμῖν τὰ ὀφειλήματα ἡμῶν, καθὰ καὶ ἡμεῖς ἀφίεμεν τοῖς ὀφειλέταις ἡμῶν· καὶ μὴ ἄγε ἡμᾶς εἰς πειρασμόν, κύριε, ἀλλὰ ῥῦσαι ἡμᾶς ἀπὸ τῆς πονηρίας. Σοῦ γάρ ἐστιν ἡ δόξα εἰς τοὺς αἰῶνας τῶν αἰώνων καὶ ἡ τῶν οὐρανῶν ἀρχή***)· ει συ [. . . . .]ς βίβλος, κύριε†) ς τ [. . . . . . .] ο [. . . . . . .] ὁ φῶς ἐκ φωτός, θεὸς ἀληθινός, χάρισον ἐμὲ τὸν δοῦλόν σου τὸ φῶς. Ἅγιε Σέρηνε, πρόσπεσε ὑπὲρ ἐμοῦ, ἵνα τελείως ὑγιάνω.

*) κ . . . . ε . πας Wilck.

**) καὶ . . . λ . . . . Wilck.

***) τοὺς αἰῶν[ας . . . .] καὶ ἡ τῶν . . .] εν ἀρχῇ ει συ [. . Wilck.: ἐν ἀρχῇ εἰ σὺ [καὶ ἡ σοῦ ἱερὰ] βίβλος Crönert nach brieflicher Mitteilung.

†) κε Wilck., d. i. κε = κύριε.

dem Eherecht gibt ein Papyrus aus Tebtynis.[1]) An der Spitze Datum und Ort: „Unter der Regierung des Ptolemaios Alexander Philometor des Gottes, im 22. Jahre, als . . . . Priester des Alexander war, und was man sonst in Alexandria schreibt, am 11. des (maked.) Monats Xandikos, am 11. des (ägypt.) Mecheir (Ende März oder Anfang April). Kerkeosiris im Bezirk des Polemon im Arsinoitischen Gau." Es ist das Jahr 92 v. Chr. Es gibt noch einen älteren, aber nicht so vollständigen Ehekontrakt aus dem 2. Jahrh. v. Chr., der nach unserem wesentlich ergänzt werden kann und andererseits den unsern ergänzen hilft.[2]) Daß der Name des Priesters des Alexander und der mit ihm zugleich verehrten Ptolemäer vom Stifter der Dynastie ab nicht genannt ist, obwohl das Formular die Eintragung forderte, und daß der Schreiber so kurzerhand über die sonst üblichen langen Präskriptformeln[3])

[1]) Ehekontrakt, Pap. Tebtynis I, Nr. 104, 92 v. Chr.

Βασιλεύοντος Πτολεμαίου τοῦ καὶ Ἀλεξάνδρου θεοῦ Φιλομήτορος ἔτους δευτέρου καὶ εἰκοστοῦ, ἐφ' ἱερέως Ἀλεξάνδρου καὶ τῶν ἄλλων τῶν γραφομένων ἐν Ἀλεξανδρείᾳ, μηνὸς Ξανδικοῦ ἑνδεκάτῃ, Μεχεὶρ ἑνδεκάτῃ, ἐν Κερκεοσίρει τῆς Πολέμωνος μερίδος τοῦ Ἀρσινοίτου νομοῦ.

Ὁμολογεῖ Φιλίσκος Ἀπολλωνίου Πέρσης τῆς ἐπιγονῆς Ἀπολλωνίᾳ τῇ καὶ Κελλαῦθι Ἡρακλείδου Περσίνῃ μετὰ κυρίου τοῦ ἑαυτῆς ἀδελφοῦ Ἀπολλωνίου ἔχειν παρ' αὐτῆς εἰς χαλκοῦ νομίσματος λόγον τάλαντα δύο καὶ δραχμὰς τετρακισχιλίας, τὴν διωμολογημένην αὐτῷ φερνὴν ὑπὲρ αὐτῆς Ἀπολλωνίας.

ἔστω δὲ Ἀπολλωνία παρὰ Φιλίσκῳ πειθαρχοῦσα αὐτοῦ ὡς προσῆκόν ἐστιν γυναῖκα ἀνδρός, κυριεύουσαν μετ' αὐτοῦ κοινῇ τῶν ὑπαρχόντων αὐτοῖς· τὰ δὲ δέοντα πάντα καὶ τὸν ἱματισμὸν καὶ τἆλλα, ὅσα προσήκει γυναικὶ γαμετῇ, παρεχέσθω Φιλίσκος Ἀπολλωνίαν (so!) ἐνδημῶν καὶ ἀποδημῶν κατὰ δύναμιν τῶν ὑπαρχόντων αὐτοῖς.

καὶ μὴ ἐξέστω Φιλίσκῳ γυναῖκα ἄλλην ἐπεισάγεσθαι ἐπὶ τὴν*) Ἀπολλωνίαν μηδὲ παλλακὴν μηδὲ παιδικὸν ἔχειν μηδὲ τεκνοποιεῖσθαι ἐξ ἄλλης γυναικὸς ζώσης Ἀπολλωνίας· μηδ' ἄλλην οἰκίαν οἰκεῖν, ἧς οὐ κυριεύσει Ἀπολλωνία· μηδ' ἐγβάλλειν μηδὲ ὑβρίζειν μηδὲ κακουχεῖν αὐτὴν· μηδὲ τῶν ὑπαρχόντων μηθὲν ἐξαλλοτριοῦν ἐπ' ἀδικίᾳ τῇ Ἀπολλωνίᾳ.

ἐὰν δέ τι τούτων ἐπιδειχθῇ ποιῶν ἢ τὰ δέοντα ἢ τὸν ἱματισμὸν ἢ τἆλλα μὴ παρέχῃ αὐτῇ, καθὰ γέγραπται, ἀποτεισάτω Φιλίσκος Ἀπολλωνίᾳ παραχρῆμα τὴν φερνήν, τὰ δύο τάλαντα καὶ τὰς τετρακισχιλίας δραχμὰς τοῦ χαλκοῦ.

κατὰ τὰ αὐτὰ δὲ μηδὲ Ἀπολλωνίᾳ ἐξέστω ἀπόκοιτον μηδὲ ἀφήμερον γίνεσθαι ἀπὸ τῆς Φιλίσκου οἰκίας ἄνευ τῆς Φιλίσκου γνώμης· μηδ' ἄλλῳ ἀνδρὶ συνεῖναι· μηδὲ φθείρειν τὸν κοινὸν οἶκον μηδὲ αἰσχύνειν**) Φιλίσκον, ὅσα φέρει ἀνδρὶ αἰσχύνειν (so!).

ἐὰν δὲ Ἀπολλωνία ἑκοῦσα βούληται ἀπαλλάσσεσθαι ἀπὸ Φιλίσκου, ἀποδότω αὐτῇ Φιλίσκος τὴν φερνὴν ἁπλῆν ἐν ἡμέραις δέκα***), ἀφ' ἧς ἐὰν ἀπαιτηθῇ· ἐὰν δὲ μὴ ἀποδῷ, καθὰ γέγραπται, ἀποτεισάτω αὐτῇ παραχρῆμα, ἣν εἴληφεν, ἡμιόλιον τὴν φερνήν.

μάρτυρες Διονύσιος Πάτρωνος, Διονύσιος Ἑρμαΐσκου, Θέων Πτολεμαίου, Δίδυμος Πτολεμαίου, Διονύσιος Διονυσίου, Ἡράκλειτος Διοκλέους, οἱ ἓξ Μακεδόνες τῆς ἐπιγονῆς.

συγγραφοφύλαξ Διονύσιος.

*) so Wilcken im Arch. III S. 389: ἐπαγαγέσθαι ἀλλὰ Ἀπολλ. Grenfell-Hunt. **) so Wilcken a. a. O.: αἰσχύνεσθαι Grenfell-Hunt. ***) In römischer Zeit meist 30 Tage, in dem neuen Oxforder Bruchstück Arch. III S. 388 dagegen 60.

Voraus geht diesem Kontrakte ein vom συγγραφοφύλαξ Διονύσιος aufgenommener Akt, worin Φιλίσκος der Ἀπολλωνία und ihrem Vertreter Ἀπολλώνιος den Empfang der Mitgift bestätigt.

[2]) Es ist der jetzt durch Wilcken im Archiv f. Papyrusf. III S. 387 aus seinen nach Genf, Oxford und München zerstreuten Fetzen wiederzusammengesetzte und hergestellte Papyrus.

[3]) Als Beispiel folge hier die von Strack im Archiv f. Papyrusf. II S. 551 herausgegebene Inschrift vom Jahre 112 v. Chr.: βασιλευόντων Κλεοπάτρας κα[ὶ] Πτολε[μαίου θεῶν] | Φιλομητόρων Σωτή[ρ]ων ἔτους ἕκτου [φ]αῶ[φι . . .] | ἐπὶ ἱερέως Ἀρτεμιδ[ώρο]υ τοῦ Σωσίωνος Ἀλ[ε]ξάν[δ]ρου [| καὶ θεῶν Σωτή]ρ[ων κα]ὶ θεῶν Ἀδελφῶν καὶ θεῶν Εὐερ[| γετῶν καὶ θε[ῶν Φιλοπα]τόρων καὶ θεῶν Ἐπιφανῶν κ[αὶ] | θε[οῦ] Εὐπά[τ]ορ[ος καὶ θεοῦ] Φιλομήτορος καὶ θεοῦ Νέου | [Φι]λοπάτορ[ος] καὶ [θεοῦ Εὐεργ]έτου καὶ θεᾶς Εὐεργέτιδος | [τῆς] καὶ [Φιλομή]τορος Σωτ[ε]ίρας. ἱεροῦ πώλ[ου] Ἴσιδο[ς | θεᾶς] μεγάλης μητρὸς θεῶν τῆς δεῖνα τῆς δεῖνος, | ἀθλοφόρου Βερενίκης Εὐεργέτιδος Κρατείας τῆς Δευτέρου, [| κανηφόρου] Ἀρ[σ]ι[νόης] Φιλαδέλφου [Διονυσίας τῆς | Διονυσί]ου, ἱερείας [Ἀρσινόης Φιλ]οπάτορος [Ἀρσινόης τῆς Σέλωτος]. Außer diesem Präskript nichts erhalten.

hinweggeht, zeigt, wie gleichgültig man in der Provinz gegen diese Dinge geworden war. Es folgt die Empfangsbestätigung: „Es bekennt Philiskos, der Sohn des Apollonios, Perser aus dem Nachwuchs, der Apollonia, die auch (mit ägyptischem Namen) Kellauthis heißt, der Tochter des Herakleides, der Perserin, mitsamt ihrem Vertreter, ihrem Bruder Apollonios: von ihr zu besitzen in Kupfermünzrechnung 2 Talente 4000 Drachmen, d. i. die ihm für sie, die Apollonia, ausgemachte Mitgift." Philiskos ist der Nachkomme eines in Kerkeosiris angesiedelten Soldaten aus einem persischen Regimente; daß er ganz griechischen Namen trägt, tut nichts zur Sache, die Leute sind eben längst hellenisiert. Ebenso ist es mit der Frau, die daneben einen ägyptischen Namen führt; möglich, daß ihre Mutter Ägypterin war. Sie wird bei diesem Kontrakte durch ihren Bruder vertreten. Die Mitgift ist sehr klein; denn auf eine Silberdrachme von etwa 80 Pfennig gehen 450 oder in manchen Fällen, zu denen offenbar auch unserer zählt, gar 500 Kupferdrachmen. Das macht also 32 Silberdrachmen. Dabei muß man allerdings berücksichtigen, daß der Geldwert bedeutend höher war. Im 1. Jahrh. n. Chr. bezog der römische Legionssoldat als vollständigen Sold monatlich 16 Drachmen, also die Hälfte unserer Mitgift, und mußte davon leben können. Wir sehen aber daraus, welcher sozialen Schicht das Paar angehörte. Es folgen nun in mehreren Paragraphen die Bestimmungen für die Ehe. „1. Apollonia soll bei Philiskos sein und ihm Gehorsam erweisen, wie es einer Frau dem Manne gegenüber zukommt; sie soll mit ihm gemeinsam das Vermögen beider als rechtmäßige Eigentümerin verwalten. 2. Alles, was sie bedarf, die Kleidung und, was sonst einer verheirateten Frau zukommt, soll Philiskos der Apollonia geben, mag er ortsanwesend oder in der Fremde sein, nach Kräften des gemeinsamen Vermögens. 3. Dem Philiskos soll nicht gestattet sein: noch eine andere Ehefrau zu der Apollonia zu sich zu nehmen, auch nicht eine Nebenfrau oder einen Buhlknaben zu haben oder mit einer anderen Frau Kinder zu gewinnen, so lange Apollonia lebt; ein anderes Haus zu bewohnen, dessen Besitz der Apollonia nicht zustünde; sie aus dem Hause zu treiben, zu mißhandeln oder schlecht zu halten; irgend etwas vom Vermögen zum Nachteil für Apollonia zu veräußern. 4. Wenn Philiskos nachgewiesen wird, daß er etwas derart tut oder der Apollonia die notwendigen Bedürfnisse, die Kleidung und das andere nicht gibt, wie geschrieben steht, so soll er ihr sofort die Mitgift, die 2 Talente 4000 Drachmen Kupfer, als Buße zahlen. 5. Ebenso soll es auch der Apollonia nicht gestattet sein: außerhalb des Hauses des Philiskos zu schlafen oder tagsüber sich aufzuhalten ohne Willen des Philiskos; mit einem anderen Manne Umgang zu pflegen; den gemeinsamen Haushalt zu schädigen oder dem Philiskos in irgend einem Dinge Schande zu machen, was immer einem Manne Schande bringt. 6. Will Apollonia aus freien Stücken sich von Philiskos trennen, so soll ihr Philiskos innerhalb von 10 Tagen nach ihrer Rückforderung die einfache Mitgift zurückgeben. Gibt er sie nicht zurück, wie geschrieben steht, so soll er ihr sofort als Buße die erhaltene Mitgift mit 50 Prozent Aufschlag zahlen." Dies die Ehebestimmungen. Besonders charakteristisch sind die eine völlige Monogamie sichernden Worte von 3 und 5. Eigentümlich auch für unser Empfinden die Festsetzungen für den Fall, daß die Ehe aufgelöst wird. Bei friedlicher Trennung wird die vor der Ehe bestehende Gütertrennung wiederhergestellt, d. h. einfach die Mitgift zurückgegeben. Bei nichtfriedlicher Trennung ist nur der Fall vorgesehen, daß die Frau durch Verschulden des Mannes gezwungen wird, ihn zu verlassen; dann gilt die Rückzahlung der Mitgift als Buße, die Frau kann also vor Gericht auf

Herausgabe klagen, und der Mann würde in die Buße verurteilt werden. Anders liegt es, wenn die Frau dem Manne berechtigten Anlaß zur Auflösung der Ehe gäbe. Es scheint so, daß dann die Mitgift verfallen wäre.[1]) — Es folgen die Namen von sechs makedonischen Zeugen und die Unterschrift des Kontraktbewahrers Dionysius. Dann noch einmal in kürzerer Fassung die Empfangsbestätigung des Philiskos, da dieser nicht schreiben kann, für ihn durch einen Zeugen unterschrieben. Dann die Bescheinigung des Kontraktbewahrers, daß er den rechtsgültigen Vertrag besitzt, und schließlich Registrierungsvermerk des Schreibers. Auf der Rückseite des Papyrus steht: „Ehekontrakt der Apollonia mit Philiskos". Es ist dies ein Beispiel der sogenannten Schriftehe, der durch Kontrakt und Mitgift geschlossenen vollgültigen Ehe. Daneben bestand die schriftlose Ehe ohne Mitgift. Sie ging meist nach kürzerer oder längerer Zeit in die vollgültige Schriftehe über. Häufig werden wirtschaftliche Verhältnisse das Eingehen solcher nicht vollgültigen Ehen bewirkt haben, wenn das Einkommen nicht genügte, einen selbständigen Hausstand zu gründen. Es gibt Urkunden über Personenstandsaufnahmen, nach denen die Eheleute solch einer schriftlosen Ehe offenbar trotz guten Einvernehmens ein jeder bei seinen Eltern wohnten. Dagegen galt als wichtigstes Zeichen der Schriftehe das dauernde Zusammenwohnen der Eheleute im eigenen Heime.

Daß es trotz der in unserem Papyrus getroffenen genauen Bestimmungen häufig zu Klagen der Eheleute kam, die dann vor Gericht ausgefochten wurden, zeigen mehrere uns erhaltene Papyri. So lautet die Klage einer Frau gegen ihren Gatten[2]) aus den Jahren 20—50 n. Chr.: „An Herakleides, den Priester und Erzrichter und Oberaufseher der Chrematisten und der andern Gerichtshöfe, von Syra, der Tochter des Theon. — Ich habe mich mit Sarapion verheiratet und ihm eine Mitgift von 200 Drachmen in Silber nach Vereinbarung gegeben. Ich habe ihn demgemäß, da er ganz arm war, in meiner Eltern Behausungen aufgenommen und mich in allen Dingen vorwurfsfrei benommen. Sarapion dagegen hat meine Mitgift verbraucht, wozu er wollte, und mich unaufhörlich schlecht gehalten, mißhandelt und Hand an mich gelegt und mich die notwendigen Bedürfnisse entbehren lassen; schließlich hat er mich sogar in Armut zurückgelassen. Deshalb bitte ich anzuordnen, daß er vor dir erscheint, damit er festgehalten und gezwungen werde, mir meine Mitgift mit 50 Prozent Aufschlag zurückzuzahlen. Bezüglich der andern Forderungen an ihn behalte ich mir die Klage vor." Es war eine Schriftehe

[1]) Herr Prof. Wilcken macht mich freundlichst darauf aufmerksam, daß diese Vermutung jetzt durch einen Berliner Papyrus (BGU IV 1050) bestätigt wird. Es heißt da Zeile 19 ff.: καὶ τὴν δὲ Ἰσιδώραν μήτε ἀπόκοιτον μήτε ἀφήμερον γείνεσθαι ἀπὸ τῆς Διονυσίου οἰκίας ἄνευ τῆς Διονυσίου γνώμης μηδὲ φθείρειν τὸν οἶκον μηδ' ἄλλῳ ἀνδρὶ συνεῖναι ἢ καὶ αὐτὴν τούτων τι διαπραξαμένην κριθεῖσαν στέρεσθαι τῆς φερνῆς.

[2]) Klage einer Frau gegen ihren Gatten: Pap. Oxyrh. II, Nr. 281, 20—50 n. Chr.

Ἡρακλείδῃ ἱερεῖ καὶ ἀρχιδικαστῇ καὶ πρὸς τῇ ἐπιμελείᾳ τῶν χρηματιστῶν καὶ τῶν ἄλλων κριτηρίων παρὰ Σύρας τῆς Θέωνος.

συνεβίωσα Σαραπίωνι φερνὴν τούτῳ δοῦσα κατὰ συγχώρησιν εἰς λόγον ἀργυρίου δραχμῶν διακοσίων· ἐγὼ μὲν οὖν ἐπιδεξαμένη αὐτὸν εἰς τὰ τῶν γονέων μου οἰκητήρια λειτὸν παντελῶς ὄντα ἀνέγκλητον ἐματὴν ἐν ἅπασει παρειχόμην· ὁ δὲ Σαραπίων καταχρησάμενος τῇ φερνῇ, εἰς ὃν ἠβούλετο λόγον, οὐ διέλειπεν κακουχῶν με καὶ ὑβρίζων καὶ τὰς χεῖρας ἐπιφέρων καὶ τῶν ἀναγκαίων ἐνδεῆ καθιστάς, ὕστερον δὲ καὶ ἐγκατέλιπέ με λειτὴν καθεστῶσαν. διὸ ἀξιῶ συντάξαι καταστῆναι αὐτὸν ἐπὶ σέ, ὅπως ἐπαναγκασθῇ συνεχόμενος ἀποδοῦναί μοι τὴν φερνὴν σὺν ἡμιολίᾳ. τῶν μὲν γὰρ ἄλλων τῶν ὄντων πρὸς αὐτὸν ἀντέχομαι καὶ ἀνθέξομαι.

mit Kontrakt und Mitgift geschlossen, und zwar vor dem Amt des Priesters und Erzrichters Herakleides in Alexandria, vermutlich weil beide Parteien oder doch eine das alexandrinische Bürgerrecht hatten; an dasselbe Amt ist die Klage gerichtet, die durch den eben besprochenen Ehekontrakt ohne weiteres verständlich ist. Die soziale Stellung der Frau ist bedeutend höher als die der Apollonia.

Damit die Parität gewahrt bleibe, sei auch die Klage eines Mannes gegen seine Gattin angeführt, etwa aus derselben Zeit.[1]) Sie lautet: „An den Strategen Alexandros von Tryphon, dem Sohne des Dionysios, Bürger von Oxyrhynchos. Ich habe mich mit Demetrous, der Tochter des Herakleides, verheiratet und ihr den schicklichen Unterhalt auch über Vermögen gewährt. Sie aber dachte an andere Dinge als an das gemeinsame Zusammenleben, hat schließlich mein Haus verlassen und unsern Besitz mit davon genommen. Ein Verzeichnis davon ist unten angefügt. Deshalb bitte ich, daß sie vor dich geführt werde, damit sie die gebührende Strafe erhält und mir unsern Besitz zurückgibt. Betreffs der andern Forderungen an sie behalte ich mir Klage vor. Leb wohl. Unter dem Entwendeten ist ein Gewand mit Purpursaum im Werte von 40 Drachmen"; der Rest fehlt. Also wieder Schriftehe und Geldklage wie vorhin. Erst nach Zurückzahlung des eingeklagten Geldes wird die klagende Partei darüber entscheiden, ob es noch zu einer andern Klage wegen Injurien kommen soll.

Wie schon diese Beispiele zeigen, spielen die öffentlichen Kontrakte in Ägypten eine außerordentlich große Rolle. Die verschiedensten Ämter sind dazu eingerichtet, diese Kontrakte aufzusetzen und nach Vollziehung einzuregistrieren. Erst dadurch wird der Inhalt rechtsverbindlich. Es sei noch ein anderes Beispiel vorgelegt, das auch frisch aus dem täglichen Leben herausgegriffen ist, ein Lehrlingskontrakt[2]) aus dem Jahre 66 n. Chr.: „Tryphon, der Sohn des

---

[1]) Klage eines Mannes gegen seine Frau: Pap. Oxyrh. II, Nr. 282, 30—35 n. Chr.

Ἀλεξάνδρῳ στρατηγῷ παρὰ Τρύφωνος τοῦ Διονυσίου τῶν ἀπ' Ὀξυρύγχων πόλεως. συνεβίωσα Δημητροῦτι Ἡρακλείδου· καὶ ἐγὼ μὲν οὖν ἐπεχορήγησα αὐτῇ τὰ ἑξῆς καὶ ὑπὲρ δύναμιν. ἡ δὲ ἀλλότρια φρονήσασα τῆς κοινῆς συμβιώσεως κατὰ πέρας ἐξῆλθε καὶ ἀπηνέ(γ)κατο (so!) τὰ ἡμέτερα, ὧν τὸ καθ' ἓν ὑπόκειται· διὸ ἀξιῶ ἀχθῆναι ταύτην ἐπὶ σέ, ὅπως τύχῃ, ὧν προσήκει, καὶ ἀποδῷ μοι τὰ ἡμέτερα. τῶν μὲν γὰρ ἄλλων τῶν ὄντων μοι πρὸς αὐτὴν ἀντέχομαι καὶ ἀνθέξομαι (so!)· εὐτύχει.

ἔστι δὲ τῶν ὑφειρημένων [παρυ]φαῖον*) ἄξιον δραχμῶν μ . . . . .

*) [παρυ]φαῖον „Gewand mit παρυφή, Purpurvorstoß", sonst nicht belegt. Wegen des Preises will mir diese Ergänzung besser gefallen als das von Crönert brieflich vorgeschlagene ἱμάτιον φαιόν, zu dem er χλαμὺς φαιά CJA II 766, 18 vergleicht. Wer Polyb. XXX 4, 5 nachliest, wird den Preis von 40 Drachmen für ein ἱμάτιον φαιόν zu hoch finden.

[2]) Lehrlingsvertrag: Pap. Oxyrh. II, Nr. 275, 66 n. Chr., 21. Aug.

Ὁμολογοῦμεν ἀλλήλοις Τρύφων Διονυσίου τοῦ Τρύφωνος μητρὸς Θαμούνιος τῆς Ὀννώφριος καὶ Πτολεμαῖος Παυσιρίωνος τοῦ Πτολεμαίου μητρὸς Ὠφελοῦτος τῆς Θέωνος γέρδιος, ἀμφότεροι τῶν ἀπ' Ὀξυρύγχων πόλεως·

ὁ μὲν Τρύφων ἐγδεδόσθαι τῷ Πτολεμαίῳ τὸν ἑαυτοῦ υἱὸν Θοῶνιν μητρὸς Σαραεῦτος τῆς Ἀπίωνος οὐδέπω ὄντα τῶν ἐτῶν ἐπὶ χρόνον ἐνιαυτὸν ἕνα ἀπὸ τῆς ἐνεστώσης ἡμέρας διακονοῦντα καὶ ποιοῦντα πάντα τὰ ἐπιτασσόμενα αὐτῷ ὑπὸ τοῦ Πτολεμαίου κατὰ τὴν γερδιακὴν τέχνην πᾶσαν, ὡς καὶ αὐτὸς ἐπίσταται· τοῦ παιδὸς τρεφομένου καὶ ἱματιζομένου ἐπὶ τὸν ὅλον χρόνον ὑπὸ τοῦ πατρὸς Τρύφωνος, πρὸς ὃν καὶ εἶναι τὰ δημόσια πάντα τοῦ παιδός·

ἐφ' ᾧ δώσει αὐτῷ κατὰ μῆνα ὁ Πτολεμαῖος εἰς λόγον διατροφῆς δραχμὰς πέντε καὶ ἐπὶ συγκλεισμῷ τοῦ ὅλου χρόνου εἰς λόγον ἱματισμοῦ δραχμὰς δέκα δύο·

οὐκ ἐξόντος τῷ Τρύφωνι ἀποσπᾶν τὸν παῖδα ἀπὸ τοῦ Πτολεμαίου μέχρι τοῦ τὸν χρόνον πληρωθῆναι· ὅσας δ' ἐὰν ἐν τούτῳ ἀτακτήσῃ ἡμέρας, ἐπὶ τὰς ἴσας αὐτὸν παρέξεται μετὰ

Dionysios, Enkel des Tryphon, mütterlicherseits Sohn der Thamounis, der Tochter des Onnophris, und Ptolemaios, der Sohn des Paysirion, Enkel des Ptolemaios, mütterlicherseits Sohn der Ophelous, der Tochter des Theon, Webermeister, beide Bürger von Oxyrhynchos, bekennen einander: daß Tryphon dem Ptolemaios seinen Sohn Thoonis, Mutter Saraeus, Tochter des Apion, der noch nicht mündig ist, auf die Dauer eines Jahres vom heutigen Tage ab übergeben hat, mit der Bestimmung, daß er dienen und alles ihm von Ptolemaios Aufgetragene tun soll in den Grenzen der ganzen Weberkunst, wie er sie selbst versteht. Der Junge wird die ganze Zeit über genährt und gekleidet von seinem Vater Tryphon, dem auch die öffentlichen Verpflichtungen des Jungen alle zufallen, unter der Bedingung, daß Ptolemaios ihm auf Rechnung des Unterhalts monatlich 5 Drachmen gibt und beim Schluß der ganzen Zeit auf Rechnung der Kleidung 12 Drachmen. Es soll dem Tryphon nicht gestattet sein, den Jungen von Ptolemaios wegzunehmen, bis die Zeit erfüllt ist. Ebensoviel Tage, wie er etwa innerhalb des Jahres nicht ordnungsmäßig dient, soll er (der Vater) ihn (den Sohn) nach dieser Zeit ihm (dem Lehrherrn) zur Verfügung stellen oder für jeden Tag als Buße 1 Silberdrachme zahlen, und wenn er den Jungen innerhalb der Zeit wegnimmt, als Strafe 100 Drachmen und ebensoviel in die Regierungskasse. Sollte andererseits Ptolemaios den Jungen nicht ganz unterweisen, so soll er denselben Strafen unterliegen." Es folgt die Bemerkung, daß der Vertrag rechtsgültig ist, und das Datum: „im 13. Jahre des Kaisers Claudius Nero Caesar Augustus Germanicus, am 21. des Monats August". Dann die Willenserklärung des Ptolemaios, nach den Bestimmungen des Vertrages handeln zu wollen; da er nicht schreiben kann, wird die Unterschrift von einem Zeugen geleistet. Dieser Kontrakt trägt keine amtliche Unterschrift; es ist aber nicht daran zu zweifeln, daß er bestimmt war, aufs Kontraktamt zu wandern und dort einregistriert zu werden; irgend ein Zufall hat es verhindert.

Sind dies private Rechtsurkunden, so fehlt es doch auch nicht an solchen, die uns interessante Aufschlüsse über die Geschichte des ptolemäischen und römischen Ägyptens geben. Besonders über die Regierungszeiten der Ptolemäer und ihrer Gemahlinnen, über den Besitzstand ihres Reiches, Unruhen und Revolutionen erfahren wir vielerlei, was nicht wenig zur Aufhellung der Schriftstellernachrichten beiträgt. Gewiß sind es meist keine großen weltbewegenden Geschehnisse, aber doch wichtige Tatsachen der Regententätigkeit und der Kulturgeschichte. Es will doch etwas heißen, wenn wir jetzt aus den Papyri die ungeheuer umfangreichen Geschäfte der Ptolemäer genauer kennen lernen und aus den in Tebtynis gefundenen königlichen Erlassen z. B. vor dem von den Schriftstellern vielgeschmähten Euergetes II. wieder Respekt gewinnen.

τὸν χρόνον ἢ ἀποτεισάτω ἑκάστης ἡμέρας ἀργυρίου δραχμὴν μίαν, τοῦ δ' ἀποσπασθῆναι ἐντὸς τοῦ χρόνου ἐπίτειμον δραχμὰς ἑκατὸν καὶ εἰς τὸ δημόσιον τὰς ἴσας.

ἐὰν δὲ καὶ αὐτὸς ὁ Πτολεμαῖος μὴ ἐγδιδάξῃ τὸν παῖδα, ἔνοχος ἔστω τοῖς ἴσοις ἐπιτειμίοις.

κυρία ἡ διδασκαλική. ἔτους ιγ Νέρωνος Κλαυδίου Καίσαρος Σεβαστοῦ Γερμανικοῦ Αὐτοκράτορος, μηνὸς Σεβαστοῦ κα.

2. Hand. Πτολεμαῖος Παυσιρίωνος τοῦ Πτολεμαίου μητρὸς Ὠφελοῦτος τῆς Θέωνος ἕκαστα ποιήσω ἐν τῷ ἐνιαυτῷ ἐνί.

Ζωΐλος Ὥρου τοῦ Ζωΐλου μητρὸς Διεῦτος τῆς Σώκεως ἔγραψα ὑπὲρ αὐτοῦ μὴ ἰδότος γράμματα.

ἔτους τρισκαιδεκάτου Νέρωνος Κλαυδίου Καίσαρος Σεβαστοῦ Γερμανικοῦ Αὐτοκράτορος, μηνὸς Σεβαστοῦ κα.

Ägypten ist das klassische Land der Steuer- und Wirtschaftsgeschichte. Mit Staunen sehen wir jetzt immer genauer die musterhafte Verwaltung des Landes, wenn man als Maßstab der Beurteilung die Leistungsfähigkeit ansieht. „Wenn es der Zweck des Staates ist," sagte Mommsen, „den möglichst großen Betrag aus dem Gebiete herauszuwirtschaften, so sind in der alten Welt die Lagiden die Meister der Staatskunst schlechthin gewesen. Insonderheit waren sie auf diesem Gebiete die Lehrmeister und die Vorbilder der Caesaren." Zwar haben sie auch nach Kräften für die den Reichtum Ägyptens ausmachende Landwirtschaft und Industrie gesorgt. Nur so ist es verständlich, daß das Land jahrhundertelang die gewaltige Steuerlast hat tragen können, mit der unsere verglichen sehr leicht ist. Kein Wunder, daß die Eintreibung dieser Steuern den Beamten bisweilen Anlaß zur Überschreitung ihrer Amtsgewalt gab, so daß z. B. Euergetes II. energisch einschreiten mußte. Kein Wunder auch, besonders für unsere moderne Empfindungsweise, daß die königlichen Landpächter mehrfach durch Streik gegen solche Erpressungen protestierten.

Zur Durchführung dieser Steuermaßregeln war natürlich nötig, daß der Personen- und Besitzstand der Bevölkerung in Listen genau kontrolliert wurde, um den Steuereinschätzungskommissionen dann als sichere Grundlage zu dienen. Zwei Beispiele für Meldungen der Art mögen angeführt werden. Der erste Papyrus aus dem Jahre 150/1 n. Chr. enthält eine Geburtsanzeige[1]): „An Sokrates und Didymos genannt Tyrannos, die Schreiber der Hauptstadt, von Ischyräs, dem Sohne des Protäs, Enkel des Mysthes, mütterlicherseits Sohne der Tasoucharion, der Tochter des Didäs, aus dem Hermouthischen Bezirk und seiner Frau Thaïsarion, der Tochter des Ammonios, Enkelin des Mysthes, mütterlicherseits Tochter der Thaïsäs, aus demselben Hermouthischen Bezirk. Wir melden den uns voneinander geborenen Sohn Ischyräs an, der im laufenden 14. Jahre des Kaisers Antonius, unsers Herren, 1 Jahr alt ist. Deshalb reiche ich die Urkunde über den Zuwachs ein. Ischyräs, 44 Jahre alt, ohne besondere Kennzeichen, Thaïsarion, 22 Jahre alt, ohne besondere Kennzeichen. Geschrieben hat es für sie Ammonios, der Gauschreiber." Interessant hieran die Genauigkeit der Personenbezeichnung bis zum Großvater väterlicher- und mütterlicherseits. Die Todesanzeige[2]) stammt, wie die eben besprochene Geburtsanzeige, aus dem Fayûm, etwa 20 Jahre später. „An Kronios genannt Herakleides und Alexandros, die Schreiber der Hauptstadt, von Pantonymos,

[1]) **Geburtsanzeige**: Pap. Fayûm, Nr. 28, 150/1 n. Chr.

Σωκράτῃ καὶ Διδύμῳ τῷ καὶ Τυράννῳ γραμματεῦσι μητροπόλεως παρὰ Ἰσχυρᾶτος τοῦ Πρωτᾶ τοῦ Μύσθου μητρὸς Τασουχαρίου τῆς Διδᾶ ἀπὸ ἀμφόδου Ἑρμουθιακῆς καὶ τῆς τούτου γυναικὸς Θαϊσαρίου τῆς Ἀμμωνίου τοῦ Μύσθου μητρὸς Θαϊσᾶτος ἀπὸ τοῦ αὐτοῦ ἀμφόδου Ἑρμουθιακῆς.

ἀπογραφόμεθα τὸν γεννηθέντα ἡμεῖν ἐξ ἀλλήλων υἱὸν Ἰσχυρᾶν καὶ ὄντα εἰς τὸ ἐνεστὸς ιδ ἔτος Ἀντωνείνου Καίσαρος τοῦ κυρίου ἔτους α. διὸ ἐπιδίδωμι τὸ τῆς ἐπιγενήσεως ὑπόμνημα.

Ἰσχυρᾶς ἐτῶν μδ ἄσημος.
Θαϊσάριον ἐτῶν κδ ἄσημος.

ἔγραψεν ὑπὲρ αὐτῶν Ἀμμώνιος νομογράφος.

[2]) **Todesanzeige**: Pap. Fayûm, Nr. 30, 173 n. Chr., 3. Juli.

Κρονίῳ τῷ καὶ Ἡρακλείδῃ καὶ Ἀλεξάνδρῳ γραμματεῦσι μητροπόλεως παρὰ Παντωνύμου Ἀφροδισίου τῶν τῆς μητροπόλεως, ἀναγραφομένου ἐπ' ἀμφόδου Λυσανίου τόπων.

ὁ υἱός μου Ἀφροδίσιος μητρὸς Σαραπιάδος, ἀναγραφόμενος ἐπὶ τοῦ προκειμένου ἀμφόδου Λυσανίου τόπων, ἐτελεύτησε τῷ Παῦνι μηνὶ τοῦ ἐνεστῶτος ια ἔτους. διὸ ἀξιῶ ταγῆναι αὐτοῦ τὸ ὄνομα ἐν τῇ τῶν τετελευτηκότων τάξι.

2. Hand. κατεχωρίσθη γραμματεῦσι μητροπόλεως περὶ τελευτῆς Ἀφροδισίου.
ἔτους ια Αὐρηλίου Ἀντωνίνου Καίσαρος τοῦ κυρίου, Ἐπεὶφ ι.

dem Sohne des Aphrodisios, Bürger der Hauptstadt, eingetragen im Bezirk Gelände des Lysanias. Mein Sohn Aphrodisios, Mutter Sarapias, eingetragen im oben genannten Bezirk Gelände des Lysanias, ist im Monat Payni (26. Mai bis 24. Juni) des laufenden 11. Jahres gestorben. Deshalb bitte ich seinen Namen auf die Liste der Gestorbenen zu setzen." Dann folgt von Schreiberhand der Vermerk: „Einregistriert für die Schreiber der Hauptstadt betreffend Tod des Aphrodisios. Im 11. Jahre des Kaisers Aurelios Antoninus, unseres Herren, am 10. Epeiph." (3. Juli). Auf den Geburts- und Sterbetag kam es also den Personalämtern anscheinend nicht an, wenn nur Monat und Jahr feststand und damit die Möglichkeit, jeden rechtzeitig zu den schweren öffentlichen Lasten heranzuziehen.

Mehr bekannt sind die zahlreichen Privatbriefe mit Einladungen zu Hochzeiten, Glückwünschen und dergleichen mehr. Aber ein interessantes Stück sei zum Schluß doch noch mitgeteilt, da es schwerlich so leicht wieder abgedruckt wird. Es ist ein Bestechungsversuch[1]) des 2. Jahrh. v. Chr. „Von Peteyris. Werde ich durch deine Bemühung frei, so sollen dir zur Belohnung 5 Kupfertalente gehören. Leb wohl!" Man beachte wohl, wie der Absender den Adressaten nicht nennt, um ihn nicht zu gefährden. 5 Kupfertalente sind 60 Silberdrachmen. Dieser Versuch muß wohl mißlungen sein; denn es findet sich von demselben Manne ein zweites Billet, in dem die Summe auf das Dreifache erhöht wird: „Von Peteyris. Werde ich frei, so sollen dir zur Belohnung 15 Kupfertalente gehören. Leb wohl!" Ob's jetzt genützt hat, wissen wir nicht. Jedenfalls zeugen diese Zeilen davon, daß das Bakschischunwesen im alten Ägypten genau so entwickelt war wie im modernen.

Hoffentlich haben diese Ausführungen bei denjenigen, die ihnen geduldig gefolgt sind, den Eindruck hinterlassen, daß in diesen vergilbten Papieren eine unendliche Fülle wichtigsten Stoffes enthalten ist für die Kenntnis der antiken Schriftsteller und des antiken Lebens. Möge man immerhin auch in Zukunft das Zentrum des Gymnasialunterrichtes in den sogenannten Klassikern sehen, in Homer, Thukydides und Platon; an diesen neuen Funden darf er nicht vorbeigehen, wenn er nicht die Fühlung mit der Wissenschaft verlieren will. Es ist dringend wünschenswert, daß wenigstens die größeren städtischen Gymnasien die Mittel zugewiesen erhalten, die nötig sind, die großen Papyrusausgaben anzuschaffen, noch sind die Kosten nicht übermäßig.[2]) Hier ist z. B. im Anfang der 90er Jahre ein guter Anlauf gemacht worden, dann ist alles liegen geblieben. Aber damit ist nicht alles getan. Man muß nach Kräften dahin streben, daß Originalurkunden, echte Papyri nicht immer nur in den großen Zentren der Sammlungen von Berlin, München, Heidelberg bleiben. In Berlin liegen jetzt Tausende von ihnen und können aus Mangel an Arbeitern nicht so schnell, wie wünschenswert, herausgegeben werden. Es muß möglich sein, die Museumsverwaltung dazu zu bestimmen, leihweise an

[1]) **Bestechungsversuch**: 1. Pap. Goodspeed, Nr. 5, Wilcken im Archiv II 578.

Παρὰ Πετεῦριος. διεθέντος μου διὰ τῆς σῆς σπουδῆς ὑπάρξει σοι εἰς στέφανον χαλκοῦ τάλαντα πέντε, γίνεται χε. Εὐτύχει.

2. Pap. Grenf. I 41, Wilcken a. a. O.

Παρὰ Πετεῦριος. διεθέντος μου ὑπάρξει σοι εἰς στέφανον χαλκοῦ τάλαντα δέκα πέντε, χιε. Εὐτύχει.

[2]) Ich will nicht versäumen, auf die von L. **Mitteis** und U. **Wilcken** vorbereitete **Papyrus-Chrestomathie** aufmerksam zu machen; sie „soll eine größere Anzahl von Urkunden, welche für Philologen, Historiker, Juristen und Theologen von Wichtigkeit sind, in möglichst bereinigter Lesung, nach Sachlache und Bedürfnis auch unter Beigabe deutscher Übersetzungen umfassen". Möge sie ihren Weg in recht viele Gymnasialbibliotheken finden!

geeignete größere Provinzialgymnasien einen Teil ihrer Schätze abzugeben, wie die Königliche Gemäldegalerie das längst den städtischen Museen der Provinz gegenüber tut. Wieviel frische Kraft liegt brach aus Mangel an befriedigender wissenschaftlicher Arbeit oder vergeudet sich an tausendfach umwälzten Problemen. Man schicke von dem Überfluß in Berlin einen Teil in die Provinz, und man wird die besten Früchte sehen; nur durch richtige Verteilung der Wasserfülle des Nils ist aus Ägypten das fruchtbarste Land des Altertums geworden. Und dann: wie viele Beziehungen knüpfen sich zwischen unsern Provinzen und dem Lande am Nil. Sollte es nicht möglich sein, daß das Auge auch der deutschen Ägyptenreisenden sich den Papyri zuwendet und als Erinnerungszeichen ein paar unscheinbare gelbe Fetzen mitgebracht werden, die der Wissenschaft dienstbar gemacht werden können? Ein erfreulicher Anfang ist ja hier gemacht worden; hoffen wir, daß der Papyrus, den Herr Dr. Wichelhaus dem Elberfelder Gymnasium geschenkt hat, der Anfang einer kleinen Sammlung von Papyri in unserer Stadt, der Anstoß zur Gründung ähnlicher Sammlungen in möglichst vielen deutschen Gymnasialstädten werde zum Besten der klassischen Wissenschaften, ihrer Schüler und Lehrer!

Elberfeld. **Karl Schmidt.**

Zusatz.

Es sei gestattet, einige Mitteilungen über die wichtige Papyrussammlung hinzuzufügen, deren wir uns in Heidelberg erfreuen. Sie beruhen im Einzelnen auf freundlichen Angaben des jungen Gelehrten, der jetzt an unserer Palatina der Hüter dieses Schatzes ist und sich bereits einen Namen auf dem Gebiete der Papyrusforschung gemacht hat, des Dr. G. A. Gerhard.

Der Grund zu der Sammlung wurde 1897 gelegt, als die badische Regierung von dem leider vor wenigen Jahren verstorbenen vortrefflichen Orientalisten Dr. C. Reinhardt, der zuerst in Cairo, dann in Persien diplomatische Stellungen bekleidete, neben anderen in Karlsruhe aufbewahrten ägyptischen Altertümern viele Hunderte von Schriftstücken auf Papyrus erwarb, die sehr verschiedene Sprachen zeigen: ägyptisch (hieratisch, demotisch, koptisch), griechisch, lateinisch, persisch (Pehlevi), hebräisch, syrisch, arabisch. 1900 erfolgte ein Einzelkauf: 27 Blätter eines griechischen Papyruskodex mit Stücken der kleinen Propheten. Nahezu verdoppelt aber wurde der Bestand 1904, als eine im Nachlaß des Dr. Reinhardt vorgefundene, ausgesucht wertvolle Kollektion arabischer Papyri durch die Freigebigkeit des Heidelberger Handelskammerpräsidenten Fr. Schott in den Besitz unserer Bibliothek gelangte.

Nachdem man schon unter des verstorbenen Oberbibliothekars Zangemeister Leitung mit der Inventarisierung der Papyrusschätze und ihrer vorläufigen Konservierung zwischen Glasplatten begonnen hatte, wird jetzt allmählich das gesamte Material kunstgerecht präpariert und wissenschaftlich bearbeitet werden. Erschienen ist bisher ein Band, enthaltend die Acta Pauli, eine sonst fast verschollene, altchristliche Schrift, die der Berliner Theologe und Ägyptologe Dr. Karl Schmidt bearbeitet hat, ferner „die Septuaginta-Papyri und andere altchristliche Texte“, herausgegeben von Prof. D. Deißmann in Heidelberg. Zwei der vier lateinischen Nummern, ein Stück Digesten mit griechischen Randscholien und ein älterer Rechtstext, sind gemeinsam von dem Juristen Prof. Gradenwitz in Königsberg und unserem Gerhard bearbeitet worden, und von denselben auch eine griechische Hypothekenlöschung aus dem Jahre 111 v. Chr. Von solchen „Urkunden“, wie man amtliche und nichtamtliche Alltagsskripturen, auch Privatbriefe zu nennen pflegt, besitzen wir eine große Anzahl datierter und undatierter Fragmente aus der ptolemäischen, römischen und byzantinischen Zeit. Aber auch nicht wenige Reste literarischer Papyri sind da, poetische (Epos, Lyrik, Dramen) und prosaische (Grammatik, Rhetorik, Medizin), und in Arbeit befindet sich unter anderem ein vorchristliches Choliambenbuch, dessen Zusammensetzung aus mehreren Fetzen von Mumienkartonnagen im letzten Sommer gelang. Unter der Presse ist der erste Teil der zuletzt erworbenen arabischen Urkunden (solche, die aus dem 1. Jahrh. der Hedschra stammen), erläutert von dem Privatdozenten Dr. C. H. Becker. U.

Über Mode und Methode in der Erforschung der organischen Natur.

Vortrag, gehalten am 9. Oktober 1905 auf der Jahresversammlung des schweizerischen Gymnasiallehrervereins.[1])

Unter den vielen Ansprüchen, die an die Gymnasialbildung gestellt werden, figuriert auch der auf eingehende Berücksichtigung der Naturgeschichte im Unterricht. Sehen wir völlig davon ab, daß dies aus praktischen Bedürfnissen motiviert werden kann, und denken wir nur daran, daß es um der bildenden Wirkung willen, die der Naturgeschichte innewohnt, geschehen soll, so erheben sich die Fragen, wie weit diese Wissenschaft in ihrer gegenwärtigen Verfassung bildend zu wirken vermag und worin denn diese Wirkung besteht, Fragen, die nur mit Hilfe von Geschichte und Logik befriedigend beantwortet werden können. Ich werde mich bei ihrer Erörterung auf die Naturgeschichte der Organismen, die Biologie, beschränken.

Der Gesamtcharakter einer Wissenschaft, gemeinhin ihre Methode genannt, bestimmt sich nach dem Maß, in dem die verschiedenen, allen Wissenschaften gemeinsamen logischen Operationen bei ihr Anwendung finden; und aus diesem Maß und dem Wertverhältnis zwischen diesen verschiedenen Operationen ergibt sich das Urteil über den Bildungswert der einzelnen Wissenschaften.

Wer heutzutage die Großartigkeit der Hilfsmittel, die der biologischen Forschung zu Gebote stehen, bewundert und sich der Ausbreitung all unsrer Disziplinen freut, darf sich doch nicht über die Qualität der Forschungsresultate, die auf diesen Wegen erreicht werden, täuschen. Mit bescheideneren Mitteln wurde zeitweise ein richtigeres Verhältnis unserer Wissenschaft zu den übrigen hergestellt. Ihr Anteil an ihnen war größer, die Fühlung intimer und damit auch ihr Einfluß auf die Bildung wirksamer. Schon die Entstehung der griechischen Wissenschaft erscheint uns ohne reichen Einschlag biologischer Elemente kaum denkbar, da doch die ältesten Schriftwerke der griechischen Literatur eine Fülle von Naturkenntnis enthalten, in poetischer, in deskriptiver, in systematischer Form, der Zusammenfassung bei Aristoteles zu geschweigen. Und wer könnte sich die Renaissance ohne jenes tiefe Naturempfinden und die ausgebreitete Naturkenntnis denken, die sich in der damaligen Literatur niederschlug? Aber die Flamme der Biologie ist während ihres langen Entwicklungsganges nur in einzelnen Momenten frei empor gelodert. In der Zwischenzeit wurde ihr Feuer nur allzustark dazu verwendet, nützliche Kessel zu heizen. Nicht nur im Schlepptau anderer Wissenschaften, auch in dem praktischer Interessen bewegte sie sich vorwärts. Eine souveräne Entfaltung war ihr nur selten vergönnt. Was Wunder, wenn sie auch heute noch die Spuren alter Unfreiheit nicht verleugnet.

Die überwältigende Mannigfaltigkeit der organischen Natur hat schon die ältesten Naturphilosophen gezwungen, durch Vereinfachung Ordnung in das Chaos

1) Auch dieser Vortrag, obgleich zum größten Teil ebenfalls fachwissenschaftlichen Inhalts, schien uns, wie der vorhergehende geeignet, Interesse in weiteren Kreisen zu erregen, zumal er aus den Betrachtungen über die Forschungsmethoden der Biologie zugleich Schlüsse auf Berücksichtigung und Behandlung dieser Wissenschaft im Gymnasialunterricht zieht und eine gegensätzliche Stellung zu gewissen neuerdings in dieser Hinsicht erhobenen Forderungen begründet. Nicht unangebracht dürfte es sein, darauf hinzuweisen, daß Rudolf Burckhardt, der die obigen Erörterungen der Gesellschaft schweizerischer Gymnasiallehrer vorgetragen hat, nicht bloß als Professor an der Baseler Universität, sondern zugleich als Lehrer an dem dortigen humanistischen Gymnasium wirkt, und daß seine Ansicht von der Art, wie die Biologie an solchen Gymnasien behandelt werden müsse, von ihm nicht nur theoretisch aufgestellt, sondern auch praktisch verwirklicht ist. U.

der Phaenomene zu bringen. Gewiß, sie sind intuitiv der späteren Forschung weit vorausgeeilt, wenn sie laut Einheit der Entstehung aller Lebewesen aussprachen. Aber es mag schon mißverstandener Eleatismus gewesen sein, wenn sie dem Logos eine solche Ausdehnung gaben, daß sie die anorganische Natur in diese Einheit anstandslos einbezogen und damit die späteren Auffassungen ähnlicher Art vorbereiteten. Wie stark jener Gedanke noch heute nachwirkt, mag man daraus ermessen, wie wenig noch die zoologische Systematik darauf verzichtet, einen allumfassenden tierischen Stammbaum zu konstruieren, unbekümmert darum, in welchem Grade die Urkunden der Ausgestaltung einzelner Zweige einen realen Untergrund verleihen. In keinem System drückt sich die verschiedene Glaubwürdigkeit der einzelnen Stücke der Stammesgeschichte aus. Wer aber z. B. die einzelnen Stämme der Hustiere in ihrer anatomischen Verwandtschaft und Verbreitungsgeschichte verfolgt, wird schwerlich ein williges Ohr jener unbedingten Zuversichtlichkeit leihen, mit der Stämme von wirbellosen Tieren ohne alle fossilen Dokumente nur auf Grund des Baues und der individuellen Entwicklung verknüpft werden.

Ebenfalls nur eine Folge des Einheitsgedankens ist die weitere Tendenz, nur wenige Organismen für typisch zu nehmen. Daraus bildet sich der Irrtum, der ganze Reichtum der Lebewelt sei nur eine Summe von Spezialfällen, die sich vom Typus aus deduktiv behandeln lasse. Als weitere Folge stellt sich dann ein reduziertes Bild der Lebewelt ein, das hinwiederum besonders geeignet ist, eine falsche Verallgemeinerung vorzubereiten. Hier setzt das Zauberwort Gesetz ein, und wie seine Triumphe die Hauptlinien in der Entwicklung von Physik und Chemie bezeichnen, so soll es auch zur Panacee für das Verständnis der organischen Natur werden. Brauchen wir uns darüber zu verwundern, daß dieser Gedankengang die Entwicklung der modernen Physiologie beherrscht, wenn wir ihn schon in dem viel denkkräftigeren Altertum sich entwickeln sehen?

Aus alledem geht nur das Eine hervor: die Idee von der Einheit der Natur hat die Biologie zeitweise in die Bande der anorganischen Naturforschung geschlagen. Sie hat damit auf sie den stärksten Einfluß ausgeübt, der vielleicht durch den Schein erhöhter Wissenschaftlichkeit nur umso verführerischer war. Ein permanenter Konflikt zwischen der graduell sich verschärfenden Exaktheit in der Beobachtung der Organismen einerseits und der einheitlichen Deutung der Beobachtungen andererseits war unvermeidlich. Im Sprachgebrauch der aktuellen Naturphilosophie lautet das Feldgeschrei der beiden Parteien: hie Mechanismus — hie Vitalismus. Für uns aber existiert dieser Gegensatz nicht in der ihm gegebenen ausschließenden Form, vielmehr erscheint uns das Problem schief gestellt. Wir brauchen nämlich nicht zu bestreiten, daß der Ablauf des Entwicklungsprozesses der organischen Natur ein gesetzmäßiger sei, und können doch ruhig behaupten, daß er für uns trotzdem nicht erklärbar sei. Denn neben allem, was sich als gesetzmäßiger Ablauf deuten läßt, hebt sich nur um so sichtbarer ein, wenn auch nur hypothetisch zu ergründender, spontaner Ablauf ab, und zwar umsomehr, je schärfer sich die mechanisch verständlichen Strukturen und Vorgänge im Organismus formulieren lassen. Ob nun die Idee von der Einheit der Natur aus der Einheit des Denkenden, oder aus der materialistischen Metaphysik Demokrits und seiner Nachfolger entsprang, oder ob sie aus rascher Generalisierung einer Ueberfülle von physiologischen und pathologischen Beobachtungen hervorging, wie seit der Hippokratik bei Medizinern aller Zeiten, — überall begegnet sie uns nicht als ein Symptom des Fortschritts, sondern weit eher als ein solches der Schwäche organischer Naturforschung und als Kennzeichen ihrer Unterwerfung unter die anorganische und ihre Normen.

Ich streife die Trivialität, wenn ich Urteile, wie sie über die Biologie heute gang und gäbe sind, festlege: „Es ist Aufgabe der organischen Naturforschung,

den Zusammenhang der Organismen, sowohl unter sich, wie in Bezug auf ihre Umgebung als eine kausale Notwendigkeit nachzuweisen. Letztes Ziel sind die Gesetze der Anpassung und Vererbung. Die Beobachtung hat auch auf diesem Gebiet dem Experiment Platz gemacht, welchem vor jener ein Vorrang gebührt, insbesondere auch in der physiologischen Psychologie. Systematik und Klassifikation sind veraltete Methoden der Biologie und unumgängliche aber minderwertige Hilfsmittel der Physiologie. Die Erklärung der organischen Zustände und Vorgänge hat der Beschreibung den Rang abgelaufen, da sie von den exakten Naturwissenschaften, der Physik und der Chemie, ausgeht".

Solche und ähnliche Redensarten lesen und hören wir täglich. Ja noch mehr. Sie sind nur der Anfang einer viel stolzeren Einseitigkeit, die nach und nach eine „allgemeine Biologie" aus der Lehre von der Zelle und dem Menschen heraus konstruieren möchte unter völligem Verzicht auf die Kenntnis jeder Mannigfaltigkeit der organischen Natur. In sonderbarer Uebereinstimmung findet sich hier die naturphilosophische Dogmatik der beiden Richtungen zusammen, die sich um die Fragen nach der Erzeugung der Lebewesen, der Entstehung der Arten und ihrer Ursachen, der Stellung des Menschen in der Natur streiten. Die Dogmatik aber verrückt das Problem vom Leben ins Theologische, steckt damit der Biologie fremde Ziele und zeichnet ihr erzwungene Richtlinien vor, ohne in diesem Beginnen von der anorganischen Naturforschung im Geringsten gestört zu werden.

„Selbst jene Schriftsteller, die eine Art von Diktatur in den Wissenschaften an sich gerissen haben und über alles mit so viel Zuversicht absprechen, beschweren sich doch, wenn sie zuweilen wieder zu sich selbst kommen, über Unerforschbarkeit der Natur, über Unergründlichkeit der Wahrheit, über Dunkelheit in den Erscheinungen, über Verwickelung in den Ursachen und über Ohnmacht des menschlichen Geistes." „Wer auch immer den Vorsatz hatte, selbst zu forschen, die Wissenschaft zu vermehren und ihre bisherigen Grenzen zu erweitern, wagte es nicht, von den allgemein angenommenen Meinungen sich zu entfernen und bis auf den ersten Grund zu dringen. Man bildete sich im Gegenteil ein, schon etwas Großes getan zu haben, wenn man nur aus eigenen Mitteln einige Einschiebsel und Zusätze machte, und glaubte sehr klüglich, daß man sich durch Beifall für das Alte als bescheiden und durch eigene Zusätze zugleich als Selbstdenker zeigen könne. Diese Rücksichten auf Meinungen und Schicklichkeit und diese gepriesenen Mittelstraßen schaden aber der Wissenschaft." „Denn wenn jemand die ganze Menge verschiedener Bücher, deren sich Künste und Wissenschaften rühmen, genauer ansieht, so wird er einerlei bekannte Dinge unzählige Mal darin wiederholt und längst gefundene Tatsachen nur verschieden vorgetragen finden." „Die meisten schränken sich sogar auf gewisse geringfügige Aufgaben ein und halten es für viel, nur eine einzige Kleinigkeit herauszufinden, beweisen aber durch solch ein Unternehmen ebenso viel Unerfahrenheit als Kleingeisterei."

Sie finden vielleicht, diese meine Kritik der modernen Biologie sei wohl etwas subjektiv und unverdient heftig ausgefallen. Es ist die Kritik, die Franz Baco von Verulam an der erstarrten Wissenschaft seiner Zeit übt. Freilich, er ahnte nicht, daß es gerade nicht seine geistige Freiheit sein werde, die von den Nachfolgern werde zum Vorbild genommen werden, sondern seine Spezialurteile über Naturwissenschaft. Diese beruhten bei ihm indes auf beschränkter Kenntnis der organischen Natur und wohl noch beschränkterer der reichen ihm vorausgehenden biologischen Literatur.

Eben da lag das Verhängnis. Der Hinweis auf die Darstellung der Naturwissenschaften aus der Natur selbst ohne Vermittlung der Autoritäten, schloß in sich, daß den Tatsachen dieser Natur für die Naturwissenschaft eine

ausschließliche wissenschaftliche Giltigkeit beigelegt wurde, daß aber daneben den historischen und logischen Tatsachen der Wissenschaft, die sich im Ausgleich zwischen Forscher und Objekt kundgeben, keine Bedeutung mehr zukommen sollte. Baco ist hier nur einer der unbefangensten Typen und vielleicht weniger originell als seine Vorgänger und Zeitgenossen. Das glänzende Sensorium für Wissenschaftlichkeit, von dem seine Worte zeugen, vermochte ihn nicht davon abzuhalten, daß er der Naturforschung Wege wies, deren Verfolgung die Biologie ihre Selbständigkeit kostete. Zur Genüge dürfte ja auch bekannt sein, wie Baco über Aldrovandi, Gesner und Caesalpin hinweg Aristoteles beurteilte, ohne die hiezu erforderlichen empirischen Kenntnisse zu besitzen, und, wie wir ruhig sagen dürfen — so ungerecht als möglich. Aus Bacos geistiger Atmosphäre heraus läßt es sich begreifen, wie der Realismus vom 16. Jahrhundert ab die Oberhand gewann und die organische Verbindung zwischen Biologie und Humanismus unterband.

Doch, was ist der im Gegensatz zu diesem modehaften, zeitlich bedingten der bleibende wissenschaftliche Charakter der Biologie? Versuchen wir ihn in wenigen Strichen zu skizzieren. Dabei darf uns nicht ihre aktuelle Fassung oder aus eigener Empirie entspringende Willkür leiten. Was sich ewig gleich bleibt, wir erblicken es nur im Spiegel der Geschichte und, wie es sich dort darstellt, wird es auch für die Zukunft als Norm anzuerkennen sein.

Die Biologie ist der Inbegriff der Wissenschaften, die sich mit dem organischen Leben beschäftigen, sie hat daher als Objekt alle Organismen. Diese teilen mit dem Anorganischen die Einheit von Kraft und Stoff und überhaupt die konkrete Beschaffenheit, wodurch sie für unsere Erfahrung in gleicher Weise wahrnehmbar sind. Solchen Uebereinstimmungen aber stehen wichtige Unterschiede gegenüber. Die Organismen sind reizbar, mit spontanen Wirkungen begabt, individuell gegliedert und organisiert, aus Teilen von verschiedener, aber im Sinne des Individuums einheitlicher Wirkung bestehend. All das fehlt den anorganischen Körpern. Aber noch etwas anderes. Mag immerhin die moderne chemische Analyse sich ihrer Erfolge über den Fortschritt der Eiweißchemie freuen, mag auch die Hoffnung auf Synthese der Eiweißstoffe noch so berechtigt erscheinen, die organischen Körper bleiben dennoch etwas Eigenartiges, da sie frei auf der Erde nicht vorkommen. Ueber diese Tatsache hilft keine Analyse hinweg.

Wer weiß aber, vielleicht stecken ja hinter solchen Urteilen nur unfertige Gedankenreihen, vielleicht rechtfertigt sich die Auffassung, wonach Reizbarkeit, Spontaneität, Individualität und Organisation nur mangelhafte Ausdrücke für kausale Notwendigkeiten sind, nur Anschauungsformen unseres naiven Bewußtseins?

Fassen wir daher das Problem von der Seite des Erkennenden her an. Wir dürfen es, weil wir als das Wesentliche der Wissenschaft nicht das Objekt allein, sondern den Ausgleich zwischen Forscher und Objekt ansehen. Wie fällt, so fragen wir, dieser Ausgleich aus, je nachdem wir die organische oder die anorganische Natur zu erforschen suchen?

Das Heer von Tatsachen, das uns aus der Beobachtung eines beliebigen Naturkörpers entgegenstürmt, ist übergroß, so wie wir ihn nicht künstlerisch, sondern wissenschaftlich betrachten. Da verhält sich denn unsere Erfahrung eo ipso nicht objektiv auswählend. Die Auswahl fällt notwendig subjektiv aus, und die Verschiedenheit der Auswahl ist sowohl durch allgemein menschliche Werturteile, als auch durch solche der Tradition, wie endlich durch eigene Erfahrung bedingt. Lassen wir die beiden letzten Arten von Werturteilen auf sich beruhen und halten wir uns nur an die erste.

Ein Stück Urschiefer erscheint uns räumlich begrenzt; diese räumliche Begrenzung ist aber eine rein zufällige oder willkürliche, sie gehört nicht zum

Wesen dieses Stückes anorganischer Natur, ist daher nicht individuell, wie die begrenzte Form eines Organismus. Ja, in der Mehrzahl der Fälle, worin wir anorganische Naturkörper untersuchen, werden sie uns nicht individuell begrenzt entgegentreten. Schon darin liegt ein wesentlicher Unterschied und auch, wo von einer solchen Begrenzung die Rede ist, und sie unser lebhaftes Interesse erregen kann, wie z. B. bei der Form eines Planeten, da suchen wir das Wesen derselben nicht in erster Linie in den Formeigenschaften des Gegenstandes. Wohl kommt den einzelnen Teilen eines solchen anorganischen Körpers Wechselwirkung auf einander zu, doch keine, die den Teilen eines Organismus fehlt. Diesem aber kommen außerdem jene Wirkungen zu, die wir, mögen sie nun auf besondere organische Stoffe oder Kräfte zurückzuführen sein, tatsächlich nur bei ihm beobachten, und für welche die Deutung aus der Einheit unseres eigenen Bewußtseins sich stets noch als der fruchtbarste Weg zur Erkenntnis erwiesen hat. Und vollends deutlich wird der Unterschied, wenn wir den verschiedenen Wert der genetischen Verknüpfung der Tatsachen berücksichtigen. Welchen Anthropocentrismus braucht es, um die Entstehung des Planetensystems der Entwicklung eines tierischen Individuums oder Stammes zu vergleichen!

So treten wir mit einem ganzen System des Erkennens an den Naturkörper heran, aber schon die vulgäre Praxis der Wissenschaft lehrt uns, daß wir den Begriffen Form und Energie gerade den entgegengesetzten Platz in diesem System anweisen, je nachdem wir ein organisches oder ein anorganisches Naturobjekt vor uns haben. Ein akzidenteller Unterschied besteht allerdings auch zwischen diesen. Denn das Substrat für die organische Naturforschung läßt nur in mangelhaftester Weise eine hypothetische Rekonstruktion der genetischen Einheit zu; jedenfalls ist uns niemals gestattet, die Bedingungen, die bei der Entstehung der Organismen gewirkt haben, zu ergründen oder zu wiederholen, wogegen die anorganische Naturforschung aus dem aktuellen Stand der Dinge alle für sie wesentlichen Erfahrungstatsachen entnehmen kann. Aber der wesentliche Unterschied zwischen Biologie und Abiologie ist nicht sowohl im Objekt selbst zu suchen, als im Gesamtcharakter der beiden Wissenschaften und in der Reihenfolge, in der das Objekt unserm Bewußtsein nahe tritt. Demgemäß erweisen sich denn auch in der Erforschung der Organismen als die vorzüglicheren logischen Verfahrungsweisen Induktion, Definition, Beschreibung, System, in der der anorganischen Natur Deduktion, Abstraktion, Erklärung, Gesetz. Mit Leibniz deuten wir in der organischen Natur den Teil aus dem Ganzen, in der anorganischen das Ganze aus dem Teil. Wir brauchen also die Biologie den anorganischen Wissenschaften gegenüber weder vorzuziehen noch hintanzusetzen und nicht in jene erwähnten landläufigen Allgemeinurteile über geringere Wissenschaftlichkeit der „nicht exakten" Biologie zu verfallen. Eine weitere Folge dieser unsrer Auffassung ist nun aber, daß auch die Geschichte der Biologie sich ganz anders ausnimmt, wenn wir der Wissenschaft selbst ihren eigenen Charakter nicht rauben, indem wir dem Mechanismus ausschließliche Bedeutung ertrotzen. Für den empirisch Arbeitenden mag dies nebensächlich erscheinen. An der Berührungsfläche aber mit der Philosophie gelangen Geschichte und Logik erst zu ihrem vollen Rechte, und hier kann sich unsere Spezialwissenschaft auf die Dauer weder der Angliederung an die Allgemeinwissenschaft entziehen, noch kann sie ihre Allgemeinurteile aus einem heute gerade besonders intensiv durchforschten Winkel, z. B. der Histologie oder der Experimentalphysiologie, konstruieren.

Vernehmlich genug lautet denn auch die Sprache der Biologiegeschichte für den, der sie hören will. Noch muten uns die prächtigen Naturschilderungen von Herodot, Hippokrates und Theophrast unmittelbar an; zielbewußter und logischer ist niemals die Bedeutung der Anatomie für die Zoologie begründet

worden als bei Aristoteles; seine systematischen Leistungen wagte noch niemand anzutasten, der einen Funken historischen Verständnisses besaß. Was uns aber veraltet erscheint, das sind die Erklärungen der Erscheinungen aus klimatischen Bedingungen oder aus Elementarbegriffen, dem Warmen, dem Trockenen, dem Feuchten, dem Kalten, dem Prinzip des Wassers oder der Luft. Ewig jung werden die Beschreibungen und Habitusbilder von Tieren und Pflanzen bei den Renaissancebiologen bleiben und noch später bei allen Naturschilderern, die die Natur in Liebe umfingen, bei einem Rösel von Rosenhof, Buffon, Elieser Bloch, Darwin, Humboldt und Brehm. Und wie veraltet klingen doch bereits die Zeugungstheorien von Buffon und Darwin, dessen Pangenesis übrigens bereits in der ältesten Hippokratik vorgedacht war. Die Geschichte vor allem warnt uns, den hohen Wert der klassischen Zoologie zu verkennen in törichtem Haschen nach Doktrinen, die von der anorganischen Naturforschung aus in die Biologie eingedrungen sind. Es wird sicher Aufgabe auch der organischen Naturforschung bleiben, so viel Erscheinungen als möglich mechanistisch zu deuten, damit das genetisch Gegebene sich um so schärfer abhebt. Aber die genetische Synthese oder Genealogie (welche sowohl Ontogenie als Phylogenie in sich schließt) besitzt volle Gleichberechtigung neben der mechanistischen, der Physiologie. Logisch steht diese zu jener nicht im Verhältnis der Ueberordnung, sondern beide zueinander in dem der Reziprozität. Das ist auch die Erklärung dafür, daß die größten Vitalisten stets auch hervorragende Verdienste um die Erklärung des Mechanismus im Organismus gehabt haben. Derselbe Harvey, der die tiefsten Einblicke in die Keimesentwicklung getan, er hat auch die Lehre vom doppelten Blutkreislauf aufgestellt. Leuchtende neuere Beispiele sind Joh. Müller und Nägeli.

Einzig und allein aus dem Studium der organischen Welt hat sich die Biologie entwickelt und wird sie sich auch weiter entwickeln, wenn sie erst das Kindesalter, von dem ihre Unsicherheit und ihre Unselbständigkeit zeugt, einmal hinter sich haben wird. Doch wozu diese ganz selbstverständlichen Forderungen und ihre ausführliche Begründung? so werden Sie mich fragen.

Darauf ist zweierlei zu antworten.

Einmal: die heutige Biologie steht nicht auf einem historisch und kritisch geläuterten Standpunkte, von dem aus sie ihre Praetensionen verteidigen könnte. Sie hat ihr Verhältnis zu ihrer eigenen Geschichte und damit zugleich zu ihrer Wissenschaftlichkeit verloren.

Wenn ein anerkannter deutscher Zoologe uns einst gestehen mußte, noch nie eine Zeile von Cuvier oder einem deutschen Naturphilosophen gelesen zu haben, wenn ein anderes Mal eine nicht minder hervorragende Persönlichkeit uns die Versicherung gab, von sämtlichen britischen Fachgenossen kenne nicht ein halbes Dutzend Joh. Müllers klassisches Werk der vergleichenden Anatomie, die Monographie der Myxinoiden, wenn der Botaniker Reinke, nachdem er zwei Bücher über theoretische Biologie geschrieben hatte, erst das Handbuch der Physiologie von Joh. Müller entdeckt und diesem Geständnis ganz naiv beifügt: „Ich hatte keinen zwingenden Anlaß empfunden, dieses Werk früher, im Hinblick auf mein eigenes zu studieren; denn der sachliche Inhalt mußte längst in die neueren Lehrbücher übergegangen sein“, so mögen diese Beispiele, die sich beliebig vermehren ließen, Angehörige anderer Wissenschaften wohl nachempfinden lassen, wie schlimm es um die Tradition in der Biologie steht.

Zwar sorgen tausende von fleißigen und brauchbaren Spezialisten dafür, daß Baco ewig Recht behalten wird, und ähnliche Zeiten hat unsere Wissenschaft schon mehrfach erlebt. Aber sie wird trotz alledem, mit vielen und unnötigen Rückfällen in Perioden der Schwäche und Abhängigkeit, ihren Entwicklungsgang weitergehen, wenn auch mehr in die Breite als in die Tiefe.

Besorgnisse um unser wissenschaftliches Leben sind es also weniger, welche sich aufdrängen, als solche um den Wert der Biologie als Bildungsmittel zumal an humanistischen Anstalten, und damit komme ich zu meinem zweiten Motiv.

Wenn darüber geklagt wird, daß die Biologie den Lehrplänen höherer Schulen zu wenig eingegliedert sei, so glaube auch ich, es lasse sich hierüber reden. Aber der Grund dieses Mangels an Eingliederung scheint mir weniger da zu liegen, wo er gesucht wird, nämlich in zu geringer Stundenzahl für unsere Fächer, als in dem zu geringen wissenschaftlichen Zusammenhang der konventionellen Biologie mit den Zielen humanistischer Bildung. Mancherorts, z. B. an preußischen Gymnasien, weisen die Lehrpläne allerdings der Biologie einen nur bescheidenen Raum an. Dies läßt sich rechtfertigen, wofern man von einem Bildungsmittel nicht Unterhaltung, Stoffmasse, Nützlichkeit, sondern wissenschaftliche Struktur, systematische Durcharbeitung, logische und historische Kritik und Anschluß an den gesamten humanistischen Bildungsinhalt verlangt, und weil sich schwerlich behaupten läßt, daß diesen Anforderungen unsere Lehrbuchliteratur, also auch der Vorbereitungsstoff für Lehrer und Schüler, entspricht. Diesem Standpunkt aber wäre von unserer Seite entgegenzuhalten, daß den Begründern des Humanismus infolge des früheren Erfahrungskreises nicht bekannt sein konnte, welch wissenschaftlich hervorragende Rolle die Biologie im Altertum gespielt hat, daß die Kulturhistoriker bis in die neueste Zeit hiervon kaum genügende Vorstellungen hatten und daß die Schulung unserer Sprachlehrer an den Universitäten viel zu wenig dem umfangreichen biologischen Stoff in der antiken Literatur Rechnung trägt. Hier hätte entschieden der Philologismus dem Humanismus gewisse Konzessionen zu machen. Erfreuliche Ansätze sind in den Bemühungen von v. Wilamowitz zu erblicken. Jedenfalls hat aber der wirkliche Bildungsinhalt der Biologie in einem relativ knappen Pensum Platz, wenn auch die in den preußischen Gymnasien angesetzte Stundenzahl zu gering sein mag. Unter keinen Umständen kann der wissenschaftliche Gehalt der aktuellen Biologie einen Grund dafür abgeben, um des Biologieunterrichts willen den Sprachunterricht zu beschneiden.

Mancherorts ist umgekehrt dem Biologieunterricht ein fast zu großer Spielraum angewiesen mit der sichern Folge, daß er sich in Detailkram verliert. Der Typus solchen Unterrichts, wo alle Einzelbezeichnungen für Blattformen und Blütenstände, für die Mechanismen der Insektenbestäubung, für Tier- und Pflanzenfamilien, für Anatomie der Pflanzen und der Wirbellosen eingetrichtert werden, wo der Lehrer sich genötigt sieht, die beiden gebräuchlichsten Lehrbücher der Botanik und Zoologie als Autoritäten zu nehmen, weil es ihm zu eigener Verknüpfung der Tatsachen an der nötigen Kritik fehlt, wo er die auf der Universität als die neuesten und folglich auch wichtigsten Tatsachen vorgetragenen Brosamen in der Schule ausstreut, wo er gar noch im Dienste des politischen Systems naturphilosophische Dogmatik anbringen muß, kurz — wo der Unterricht „modern" erteilt wird, dieser Typus des Biologieunterrichts findet sich vorherrschend, sobald eine größere Stundenzahl zur Verfügung steht. Er gilt zwar denen, die ihm kritiklos huldigen, als Tabu, aber er braucht deswegen nicht als pädagogisch mehrwertig betrachtet zu werden. Gerade bei der realistischen Verfassung der Biologie bedürfte es der allerbest geschulten Lehrkräfte: denn die kritische Verantwortlichkeit fällt auf den Lehrer, da heute die Wissenschaft nicht für die nötige Kritik bürgen kann.

Die Mannigfaltigkeit des Unterrichtsstoffs erfordert eine entsprechende Mannigfaltigkeit der naturwissenschaftlichen Sprache. Sie ist für unser Fach min-

destens so kompliziert und weniger allgemein verwertbar, als die grammatikalische Terminologie des gesamten Sprachunterrichts. Die Gefahr ist daher für den Lehrer in der Naturgeschichte nur zu groß, das Wort für die Sache zu nehmen und diesen Spezialbezeichnungen eine Bedeutung beizumessen, die weder wissenschaftlich noch pädagogisch gerechtfertigt ist. Ist es da nicht unsere unumgängliche Pflicht, von den naturwissenschaftlichen Termini so wenig als möglich anzuwenden, von dem Unvermeidlichen aber so viel als möglich sprachlich zu erklären? Damit schaffen wir einen beständigen Zusammenhang zwischen unserm der Natur der Sache nach mehr peripher gelegenen Fache und dem Zentrum der klassischen Sprachen. Sonst kommt lediglich der Eindruck zustande, daß die naturhistorische Sprache ein Spezialistenjargon sei. Unsere ganze wissenschaftliche Nomenklatur entspricht noch lange nicht den Anforderungen an eine wissenschaftlich und pädagogisch praktische Ausdrucksweise. Je mehr sie sich von den unmittelbar erkennbaren Tatsachen nach der Seite der Begriffsbildung ablöst, um so weniger ist sie noch zu der Vollkommenheit gediehen, die erforderlich wäre. Daher muß sie äußerst kritisch verwendet werden.

Eine weitere Eigentümlichkeit unseres Unterrichtsstoffs ist seine Geeignetheit zur Deskription. An diesem Punkt berühren sich unsere Interessen aufs Innigste mit denen des Deutschunterrichts. Es hieße Eulen nach Athen tragen, wollte ich weiter ausführen, inwiefern die Naturgeschichte Stoff zur Uebung des deskriptiven Stils liefert. Im natürlichen System der Pflanzen und Tiere stellt sich ferner das logisch Vollkommenste dar, was von einem System erwartet werden kann. Auch hiervon sollte nicht bloß die Biologie Frucht ernten, sondern nicht minder die Logik, ob sie nun als besonderes Lehrfach daneben existiert oder nicht. Und so erscheint mir denn das Heil für den Biologieunterricht nicht sowohl von einer großen Stundenzahl abhängig, wie von einer humanistischen Auffassung des Faches. Nicht in erster Linie trifft hier den Lehrer der Vorwurf; er ist gegenüber der Wissenschaft selbst und denen, die sie vermitteln, gegenüber der mündlichen und schriftlichen Tradition, zu erheben.

Es läge nahe, die wiederholten Aeußerungen deutscher Hochschullehrer, wie sie in Hamburg und Breslau gefallen sind über den Biologieunterricht am Gymnasium, in die Diskussion zu ziehen, da ihre Wünsche ja gedruckt vorliegen. Auf die Einzelheiten einzutreten, verbietet uns sozusagen Alles. Schon von vornherein beweisen diese Reden, daß jene Naturforscher überhaupt nur darauf bedacht sind, wenn wir von allen Bemühungen um Nützlichkeit und Moral absehen, jungen Leuten eine fachliche Vorbereitung zu verschaffen, daß ihnen aber humanistische Absichten fern liegen. (Wohltuend sticht nur das Votum Prof. Ahlborns ab, der denn auch ein erfahrener Schulmann ist.) Unsere Aufgabe kann es aber nicht sein, den philologischen Spezialismus, der sicherlich einst an den Gymnasien Unfug angerichtet hat, mit dem naturhistorischen Spezialismus zu bekämpfen, sondern wir haben zusammen mit den Sprachlehrern einheitliche Ziele anzustreben. Es wäre wichtiger, den Blick hierauf zu richten, anstatt Forderungen, wie Zeichnen, Beobachten, Exkursionen, die für jeden Lehrer ganz selbstverständliche didaktische Hilfsmittel sind, zu betonen, oder gar Naturphilosophie, wovon diese Vorschläge erfüllt sind.

Ein gewisses Quantum von Wissen in Biologie wird verlangt werden dürfen und müssen; aber auch in dieser Hinsicht sind die Vorschläge überladen: diejenigen Detmers z. B. erinnern etwa an die einstigen Linnés. Sodann fehlt jedes Verständnis dafür, wie vieler Arbeit es bedarf, um überhaupt die Natur an die Jugend heranzubringen, den Schüler ganz naiv sagen zu lassen, was er sieht, da er vielmehr gewöhnt wird, in dem Magazin von Termini, das sich in seinem Gedächtnis angesammelt hat, nach dem Treffer herumzukramen. Wollen

die Universitätslehrer an der Besserung mitarbeiten, so haben sie eine andere Gelegenheit als die, in pädagogischen Dingen als Laien mitzureden. Sie mögen den Universitätsunterricht so organisieren, daß für die Lehramtskandidaten nachdrücklich, aber im Sinne allgemeiner, nicht spezialistischer Bildung gesorgt werde. Denn es ist nicht zu verlangen, daß die Vorlesungen in den Spezialfächern hierauf Rücksicht nehmen und daß Männer der Wissenschaft, die noch nie vor einer Schulklasse gestanden haben, die Bedürfnisse der Schule kennen sollen. Um nun aber meine Forderungen bestimmt zu formulieren und keinem Mißverständnis über die praktischen Resultate Raum zu geben, erlaube ich mir, Ihnen folgende Thesen zu unterbreiten.

1. Die Naturgeschichte, insbesondere die Biologie, hat schon als Wissenschaft allen Grund, stärkere Fühlung als bisher mit den humanistischen Studien anzustreben.

2. Sie hat an der Entstehung der antiken Wissenschaft und folglich auch des antiken Bildungsideals einen großen, noch kaum genügend abgeschätzten Anteil, ebenso an der wiederholten Neubelebung dieses Bildungsideales in der Neuzeit. Daher ist sie ein wesentlicher Bestandteil humanistischer Bildung.

3. Da die Geschichte der Biologie lehrt, daß sie in hohem Maße fremden Einflüssen zugänglich und untertan gewesen ist, namentlich solchen von Seiten der anorganischen Naturforschung, ist der ihr eigene wissenschaftliche Charakter sicher zu stellen.

4. Da die Biologie nur dann einen eigentümlichen pädagogischen Wert hat, wenn sie wissenschaftliche Selbständigkeit besitzt, so hat sie ihren wissenschaftlichen Wert auf Grund ihrer Geschichte streng zu prüfen, ehe sie für ihre pädagogische Verwendung feste Bestimmungen aufstellt.

5. Der Bildungswert der Biologie am Gymnasium ist nicht sowohl abhängig von einer größeren Stundenzahl, als von der intensiven Verwertung der beschreibenden und der logischen Seite des Lehrfachs und von seiner Angliederung an den humanistischen Bildungsstoff.

6. Da die Art des biologischen Lehrstoffs, welchen Hochschulunterricht und Lehrbuchliteratur dem Lehrer zu seiner Ausbildung bieten, in keiner Beziehung zum antiken Bildungsideal steht, ist diese Beziehung herzustellen und zwar durch Berücksichtigung des naturhistorischen Inhalts der antiken Literatur bei der Ausbildung der Philologen und durch Berücksichtigung der Geschichte der Biologie bei der Vorbildung der Biologen, sowie durch besondere Einführung der Lehramtskandidaten in den naturgeschichtlichen Unterricht.

7. Da ein rein realistischer Betrieb des biologischen Unterrichts für ein Gymnasium das Erwünschte nicht leisten kann, ist auf humanistische Vorbildung der Naturgeschichtslehrer für humanistische Anstalten zu halten.

Basel. Rudolf Burckhardt.

Abiturientenentlassung und Schulfeste.

Ideale, ausgewählte Schulreden von Albert **v. Bamberg.** Berlin, Verlag von Julius Springer, 1906.

Diese Reden, welche dem verdienten Schulmann nach und nach erwachsen sind, in einer Sammlung zu vereinigen und dem Druck zu übergeben, hat ihn ein besonderer Anlaß, die Feier seines 40. Dienstjahrs durch eine Festschrift seiner Kollegen und die Ueberreichung eines Bildes durch seine Primaner, bewogen. Bei dem Gehalt und der Eigenart dieser Reden begrüßen wir diesen Anlaß und

möchten daran einige allgemeine Bemerkungen über die Bedeutung solcher Reden und anderer Festfeiern an unseren öffentlichen Schulen knüpfen.

In der Zeit, die wir übersehen können, hat sich beides, die Schulreden wie die Festfeiern, erheblich vermehrt, entsprechend der Veränderung, die in beiden Beziehungen, dem Reden und dem Festfeiern, in unserer deutschen Welt überhaupt vor sich gegangen ist. Vor 1848 hat man zwar schon von 25jährigen und 50jährigen Jubiläen gewußt, auch etwa den 70. Geburtstag gefeiert, nicht aber, so viel wir uns erinnern, war die Rede vom Feiern des 50. Geburtstags, dem sich allmählich auch der 60ste und 75ste, nicht zu reden vom 80sten oder 90sten, hinzugesellt hat, noch auch von längeren Reden bei Abiturientenentlassungen, geschweige von solchen die man hätte drucken lassen können. Kurze Ansprachen werden allerdings gehalten worden sein, weil sie sich bei solchem Anlaß von selbst einstellen; eine große Staatsaktion oder ein Problem für den Direktor bildeten sie nicht. Seitdem ist die Rede oder Ansprache eine mit jedem Jahrzehnt steigende Macht geworden, überall und mithin auch auf unseren Schulen, — und das Gleiche gilt für die Festfeiern, die sich nach und nach zu beängstigender Höhe und Breite erhoben oder, wie man jetzt sagt, „ausgewachsen" haben. Doch kann man von diesen letzteren nicht sagen, daß sie im Leben der Schulen eine so große Rolle spielen, wie in der Gesellschaft im Allgemeinen: man hat es manchmal vielmehr unliebsam empfunden und beklagt, daß die Kirche für ihre Feste auf so viele Tage Beschlag gelegt habe, daß der Schule außer dem Geburtstag des Kaisers oder des Landesherrn und vielleicht da und dort einer lokalen Feier nichts übrig geblieben sei, während sie, die Schule, doch vom pädagogischen Standpunkte aus Wert darauf legen müsse, dann und wann die regelmäßige Arbeit durch einen feierlichen Eindruck aus ihrem eigenen Gebiete zu beleben. Man hat den Mangel nicht bloß empfunden, sondern auch nach Ersatz gesucht, und man ist dabei gelegentlich auf sehr unglückliche Auskünfte verfallen, wie die ganz verfehlte Comeniusfeier im Jahre 1892. Auch die von der preußischen Schulregierung angeordneten halben Feiern der Geburts- und Todestage unserer Kaiser Wilhelms I. und Friedrichs waren keine glückliche Idee, da viermal im Jahre wesentlich dasselbe zu sagen oder zu hören auf die Dauer, nach wenigen Jahren, nur abstumpfend wirken kann — ganz abgesehen davon, daß es nicht Jedem gegeben ist, den Schülern der verschiedenen Altersstufen bei solcher Gelegenheit etwas zu sagen, was eine patriotische Regung hervorzurufen geeignet wäre. Die Sache scheint allmählich eingeschlafen zu sein oder im Begriff einzuschlafen; die Erzeugnisse der Industrie, die sich alsbald daran hefteten, erleben, so viel wir sehen, keine neuen Auflagen.

Wir hegen, im Allgemeinen gesprochen, keinen Wunsch nach Vermehrung solcher Feiern, einmal weil der Unterbrechungen der regelmäßigen Arbeit ohnehin in unseren Tagen genug sind, und dann damit die frische Aufnahmefähigkeit unserer Schüler für Eindrücke außergewöhnlicher Art, wie die der jüngsten Goethe- oder Schillerfeier, nicht geschmälert werde. Vor Allem aber wünschen wir keine dergleichen Feierlichkeit kraft Anordnung von oben, sondern solche, die aus dem Leben der bestimmten Anstalt gewissermaßen selbst, organisch, herauswachsen. Eine solche Gelegenheit bietet nun vor Allem die Entlassung der Abiturienten, die ungesucht und naturgemäß die Gelegenheit bietet, zur Aristokratie der Anstalt, ihrer Prima, und durch sie zu der Gesamtheit oder vielleicht richtiger zu den 3 oder 4 Klassen von Untersekunda aufwärts in eindrucksvoller, doch einfacher Weise in einem durch musikalische Einrahmung gehobenen Akt zu sprechen: und das ist denn auch längst bei den meisten Gymnasien zur unverbrüchlichen Gewohnheit und Sitte geworden. Wie tief der Eindruck bei dieser, wie bei jeder ähnlichen Feierlichkeit ist, darüber läßt sich, weil es von zu vielen

einzelnen Umständen abhängt, nichts Allgemeines sagen: daß aber hier die ganze Situation den Eindruck der Rede unterstützt, ist klar. Für den Redenden selbst, den Direktor also in der Regel, ist eine Schwierigkeit vorhanden, die jeder Direktor kennt, dieselbe, über die ich wohl schon bedeutende Kanzelredner habe klagen hören: für ihn wiederholt sich der Akt zu oft, die Situation ist ja in jedem Jahr, an großen Anstalten auch zweimal im Jahr, die gleiche, man gibt sich aus und ist in Gefahr allzu stereotyp zu werden, was dann den feingespitzten kritischen Ohren der Schüler nicht entgeht und die Wirkung zu mindern geeignet ist. Wer, wie der Schreibende, etwa 40- oder 50mal in dieser Lage war, weiß davon zu reden: man muß, da ja glücklicherweise kein Jahr und auch kein Schülerjahrgang dem andern völlig gleicht, sorgfältig ausschauen nach dem, was dieses Jahr oder dieser Jahrgang an besonderen und individuellen Momenten bietet, die geeignet sind, der Rede, ich sage nicht die besondere Würze, aber das Salz zu geben, dessen sie bedarf, um bei den Schülern den Eindruck hervorzurufen, der jede Rede erst wirksam macht, daß sie kein Ceremonielles, sondern ein Individuelles, ein für sie, diese Zuhörer, eigens gewachsenes und bestimmtes Wort sei.

Diese Gefahr nun, die jeder Prediger und jeder Redner kennt, ist in diesen hier vorliegenden Reden auf einfache und glückliche Weise vermieden, und schon deshalb verdienten sie durch den Druck veröffentlicht zu werden, um über ihren nächsten Anlaß hinaus zu wirken. Kollege v. Bamberg hat, was er seinen Abiturienten zu sagen hatte, jedesmal an eine Größe des politischen oder literarischen Lebens, Bismarck, Kaiser Wilhelm, Kaiser Friedrich, Kaiser Wilhelm und Goethe, Platon, Sophokles, Kant und Herder, Emanuel Geibel, Schiller angelehnt, und an diese ungezwungen und sinnig die der Lage entsprechenden Betrachtungen und Mahnungen angeschlossen. Wir heben die 5. Rede und das in ihr gegebene schöne Lebensbild Emanuel Geibels, das uns besonders gelungen scheint, heraus, könnten aber wohl ebenso gut jede andere der 12 Reden nehmen: in allen gibt sich gleichmäßig die Gesinnung des Verfassers, der wie Geibel sich als Hellene, Christ und deutscher Patriot bekennt, wohltuend und wirkungsvoll kund.

Bonn. O. Jäger.

Die Entsühnung des Orest.

Kuno Fischer, Goetheschriften I; **Wohlrab,** Aesthetische Erklärung Goethischer Dramen, Iphigenie; **G. Neudecker,** Der Widerspruch in Goethes Iphigenie.

Wenn sich neuerdings gegen die Lektüre des „Tasso“ und der „Iphigenie“ in den Oberklassen unserer Schulen warnende Stimmen erheben und die Schwierigkeit der psychologischen Probleme betonen, deren Auffassung und Lösung die Fähigkeit eines Durchschnittprimaners übersteige, so werden wir diesen Einwänden die guten Erfahrungen entgegenhalten, die tüchtige Pädagogen zu allen Zeiten mit diesem Lehrstoffe gemacht haben und uns das Recht nicht verkürzen lassen, unseren Schülern wirkliche, ernste Gedankenarbeit zuzumuten; ein gewissenhafter Lehrer wird dabei auch nicht die Schwierigkeiten vertuschen wollen, weder vor sich selbst, noch vor seinen Schülern, sondern vielmehr die Hindernisse aufzudecken und in gemeinschaftlicher Arbeit mit den Schülern zu überwinden suchen; natürlich wird er selbst darnach streben, nicht mehr als Suchender vor die Klasse hinzutreten, sondern vorher in seinen Erwägungen zu einem gewissen Abschluß zu gelangen. Dankbar wird er deshalb jeden Fingerzeig beachten, der ihm zur innersten Erfassung der gedankenreichen Dramen neue Wege weist.

Das schwierigste Problem der „Iphigenie“ ist die Entsühnung des Orest, und eine Frage von einschneidender Wichtigkeit betrifft die Bedeutung der Heldin

für die Befreiung des Bruders von der Verfolgung der Erinnyen. Der diese Frage von neuem in Fluß gebracht hat und an den alle neueren Kritiker anknüpfen, ist Kuno Fischer. Auch zwei uns heut vorliegende Schriften gehen, unabhängig von einander, von jenem Festvortrage aus, den der Geschichtschreiber der neueren Philosophie 1888 auf der Januarversammlung der Goethe-Gesellschaft gehalten hat.[1])

Wir werden, um in unserer Entscheidung sicher zu gehen, gut tun, die Einzelpunkte, die der Erklärung bedürfen, zu trennen. Es handelt sich zuvörderst um die Rachetat des Orest und seine Verfolgung durch die Erinnyen. Fischer hat die allmähliche Genesis der Tat, die Vorbereitung des Gedankens durch den Gram der Elektra, sein Reifen zugleich mit anderen Plänen des tatendurstigen Jünglings, seine Ausführung unter Einwirkung der Schwester, die jeden angesichts der Mutter aufquellenden Zweifel zu unterdrücken weiß, in beredter Sprache geschildert, um dann die Antithese zu spitzen: „Nun ist die Rache vollstreckt, ohne Rachgier im Grunde seines Herzens. Aus der Großtat ist die Schandtat, aus dem Rächer des Vaters der Muttermörder geworden". Aber spricht nicht Orest von „brennender Begier, des Vaters Tod zu rächen?" Handelt er wirklich nur unter der Einwirkung äußeren Zuredens oder, wie es jetzt Wohlrab ausdrückt,[2]) unter dem Einfluß der Blutrachepflicht? „Durch äußere Einwirkung siegt der Trieb ob, der zum Verderben führt": so scharf formuliert der neue Erklärer (S. 51) den Gegensatz. Es ist dem gegenüber zunächst zu bemerken, daß nach Goethes Anschauung Orest doch unter keinen Umständen den Tod des Vaters hätte ungerächt lassen dürfen; da in der langen Zeit, die seit dem Morde Agamemnons verstrichen ist, kein Richter und kein Rächer erstanden ist, muß er wohl oder übel, unmittelbar oder mittelbar, jedenfalls aber als intellektueller Urheber die Tat vollführen, wozu ihn in einer gerichtlosen Zeit das einfache menschliche Rechtsgefühl verpflichtet. Dies Rechtsgefühl ist freilich altertümlich, primitiv, es wägt die Tat und nicht die Herzen; das Beste, was keimartig in der griechischen Kultur schlummert, kann erst fern von dem Bannkreise der überwuchernden Tradition in der reinen Seele eines Frauenherzens, im stärksten Gegensatze zu extremen Anschauungen roher Naturvölker, kann erst in Iphigeniens Busen reifen. Selbstverständlich kann nun eine Ausdehnung des Rechtsgrundsatzes, daß jede Bluttat eine Sühne fordert, auf den Mörder Orest nicht ausbleiben, die im letzten Augenblick noch erwachte kindliche Regung tut dabei das ihre; aber sie ist nicht der eigentliche Grund, warum die Furien auf Orest einstürmen. Wenn diese Erfahrungen seinen Vorfahren erspart blieben, so geschah es eben im Sinne der antiken Religion, weil ihnen die schwerste Rachetat, die gegen die eigene Mutter, nicht zugemutet wurde. Nicht stark genug kann man betonen, daß es zunächst nicht Reue ist, was an Orest nagt; ihn verfolgt der nunmehr passivisch gewandte Rachegedanke: wie er die Mutter dem Vater geopfert hat, so muß er nun selber fallen. „Zweifel und Reue", Zweifel an der Berechtigung der Tat und Reue über die nicht mehr rückgängig zu machende, sind nur die Gefährten der Erinnyen, nicht diese selbst, und von ihrer segensvollen, läuternden Wirkung, die Fischer (S. 41 f.) so ausführlich zu schildern weiß, ist zum mindesten in unserem Drama keine Rede.

Auch bei Wohlrab (S. 54) ist die Entwickelung, wenn auch vorsichtiger angesponnen, doch nicht ganz geklärt. „Schuldig" ist Orest eben im Sinne jener roheren Auffassung als Täter einer blutigen Tat, als Mörder, und mit besonderer Stärke wacht nun die Erinnerung an den alten Erbfluch seines Hauses in

1) Goetheschriften I, Heidelberg, Winter.

2) M. Wohlrab, Aesthetische Erklärung Goethischer Dramen. Iphigenie. Berlin, Dresden, Leipzig. L. Ehlermann. 1903.

ihm auf. Jedenfalls aber könnte ihn dies Bewußtsein nimmermehr erheben, läutern und wieder zum tatfreudigen Menschen machen. Wie wenig läuternde Kraft Goethe der bloßen Zerknirschung zutraute, sehen wir im Anfang des zweiten Teils des „Faust", wo „des Vorwurfs glühend bittre Pfeile" aus der Brust des Helden entfernt, also die Gedanken an das Geschehene nicht vertieft und verstärkt, sondern geschwächt und durch andere, gesundere ersetzt werden sollen. Die Bahn, auf der Orest forteilt, kann eben nur zum Untergange führen, im besten Falle zum selbstgewollten Tode, da denn die Angst vor der Opferung schließlich in eine Ertötung des Willens zum Leben, ein quietistisches Ruhebedürfnis umschlägt; Verfolgungswahn und Todessehnsucht streiten zuletzt um die Seele des Gequälten, bis ihm die Aussicht auf ein neues, reineres Leben eröffnet wird. Daß hier eine Einwirkung von außen her einsetzen muß, dürfte nach dem Vorausgegangenen klar sein. Denn sollte hier wirklich, wie Wohlrab (S. 55) ausführt, alles von innen her erfolgen? Wenn ihn das offene Bekenntnis seiner Schuld schon reinigen könnte, so hätte er ja wohl dies Bekenntnis schon lange in die treue Brust des Freundes senken können. Daß er aufrichtige Reue schon lange empfand, ist ebenfalls klar; sie hat ihn aber nicht geheilt. Und sollte nun wirklich die bloß in der Phantasie erfolgende Unterweltfahrt die Sühne, das heißt hier die Heilung, bewirken? „Er hat die Qualen des Todes innerlich erlebt, er hat der Unterwelt angehört und dort Verzeihung gefunden". Der Tod war ihm aber keine Qual, sondern das Ziel seiner Sehnsucht, und was kann ihm die Verzeihung in der Unterwelt helfen? Nach Goethes Anschauung nützt sicherlich bloßes Verzeihen so wenig, wie bloße Reue; an Stelle der letzteren tritt bei ihm ein neues Handeln, ein Streben nach hohen Zielen, an Stelle des ersteren eine Aufnahme des Gefallenen in die Kreise der Menschen, als vollberechtigtes Glied in gemeinsamem Wirkungskreise. Davon kann doch in der Unterwelt, wo eben alle Liebe und aller Haß einfach aufhört, keine Rede sein: das wäre ein Abbruch, aber keine Lösung, eine Flucht, aber keine Rettung. Da nun Pylades, der Weltgewandte, der in augenblicklichen Verlegenheiten wohl zu raten und zu helfen, aber sich doch nicht eigentlich über das Menschenleben als Ganzes innerlich zu erheben, sich und die Mitwelt von höherem Gesichtspunkte aus anzusehen weiß, diese Entsühnung eben noch nicht an Orest zu vollziehen wußte, so muß doch wohl Iphigenie eine Rolle dabei spielen. Wohlrab folgert (S. 55): „Hätte nach des Dichters Intentionen die Entsühnung des Orest durch Iphigenie erfolgen sollen, so mußte das an dieser Stelle geschehen. Alle Voraussetzungen dazu waren gegeben: Bekenntnis, Reue, Buße. Iphigenie müßte nun das entsühnende Wort aussprechen oder die entsühnende Handlung vornehmen." Da fragen wir: welches Wort und welche Handlung soll denn nun mit einem Zauberschlage den Aermsten heilen? Sein ganzes Leid entspringt doch schließlich aus einer irrigen, auf die rohe Vergeltung begründeten Rechts- und Weltanschauung. Für ihn sind die Götter die Gewalthaber, von denen das alte Parzenlied sang und die den Menschen in die Schuld hineinführen, um ihn seiner Pein zu überlassen und ihrer Herrschaft sich zu freuen. So lange dieser Fatalismus anhält, bleibt eben nichts übrig, als Verfolgungswahn und Tod. Aber Iphigenie, deren sittlichem Gefühl wir uns doch anvertrauen dürfen, ist weit entfernt, dieses Selbstzermartern des Bruders als eine heilende Sühne anzusehen. Noch fehlt die eigentliche Erlösung aus den schweren Banden, und diese gewährt die Schwester selbst.

Nun ist diese, früher im Ganzen doch wohl zugestandene Gewißheit durch Kuno Fischer insofern getrübt worden, als er versuchte, eine spezifisch christliche Idee, diejenige des stellvertretenden Leidens, zur Erklärung mit heranzuziehen. Er schreibt der Heldin eine göttliche Sendung und damit doch

im Ganzen eine passive Rolle zu, er übersieht die vitale Bedeutung der Vorgänge des Dramas für ihre sittliche Existenz, er verkennt das eigentlich Tragische ihres Leidens. Wenn wir hören: „Die Göttin hat Iphigenie gerettet, ... mitten in dem sündhaften Geschlechte die einzige reine und schuldlose Seele, ... in ein fernes Götterland entrückt, wo sie einsam lebt, von Heimweh erfüllt und von dem Vertrauen, daß sie durch eine göttliche Tat zu einem höheren Zweck bewahrt sei, als nur das Leben zu fristen" — so führt uns eine Vorwegnahme desjenigen Bildes irre, das uns erst die durch eigene Kämpfe vollendete Iphigenie darbieten soll, die schließlich dem König einen liebevollen Scheidegruß abnötigt. Ob die Götter mit Iphigenie irgendwelche Zwecke verfolgten oder nicht, sagt uns Goethe nicht; er hat nicht im Rate der Himmlischen gesessen und wagt es nicht, ihren Willen zu deuten: nur auf Iphigeniens eigene Vorstellung von den Göttern kommt es an. Aber auch sie selber sieht in sich nichts weniger als die Heilige, die das Geschlecht entsühnen soll; vielmehr wünscht sie ihre Hand und ihr Herz rein zu halten, um im Sinne des Ritus das Haus sühnen zu können, wie aus den beiden bezüglichen Stellen, Vers 1701 und 1968 ganz klar hervorgeht. Augenscheinlich aber stellt sie sich im Anfang diese Aufgabe leichter, die Bewahrung des Herzens bequemer vor, als ihr nachher im Augenblick des Konflikts die Erfüllung erscheinen muß. So kann sie denn in ihrer Abgeschiedenheit, von den fürchterlichen Traditionen des Hauses unberührt, alles Edle, Große, Starke, das bei den Tantaliden nur durch Leidenschaft entstellt war, rein und fest bewahren und dennoch angesichts der Gefahr des Bruders von ihrer reinen Herzensreligion so weit abirren, daß das alte, grause Parzenlied in ihr wieder anklingt, als die Stunde der Prüfung naht. Man übersehe doch nicht, daß Iphigenie hier auf einer Stufe mit Egmont steht, dessen ruhiges Selbstvertrauen auch auf einen Augenblick durch Furcht vor dem Unvermeidlichen erschüttert wird, bis die freie Seele auch den Gedanken des Todes in sich aufnehmen und mit ihm auf erhabene Art sich abfinden lernt. So kann und muß sie denn auch aus menschlicher Schwäche in die Lüge und den Betrug willigen, die sie beide bisher, scheinbar zu einem äußeren Zweck, gemieden hat, um sich die Hand für die Entsühnung der elterlichen Wohnung reinzuhalten. Aber, wie ja dieser Hoffnung schon ein höherer, die furchtsame Gebundenheit der dämonengläubigen Zeitgenossen weit überragender Herzensglaube an die Güte der Götter zu Grunde lag, der nur aus einem im Grunde edlen Herzen entkeimen konnte, so hat dieser Glaube andrerseits alles Gute in ihr gefestet, und die Wahrheit ist so sehr zu ihrer zweiten Natur geworden, daß es ihr unmöglich wird, den König zu hintergehen.

Auch in Orest schlummern edle Keime aufrichtiger Mannhaftigkeit, auch er hat Sinn für reinere und tiefere Religiosität: ist er es doch, dessen Herzen sich nachher der Doppelsinn des Orakels zuerst offenbart; aber nimmermehr würde er von seiner Zerrissenheit geheilt werden durch eigene Kraft, nimmermehr könnten wir an seine sittliche Gesundung glauben, wenn nicht Iphigenie, an die er glaubt und von der er sich innerlich gestützt fühlt, ihm in harten Kämpfen voranschritte und den Sieg erränge. Willigt er doch nur allzu bereit in Lüge und Diebstahl ein, wenngleich ihm das Schwert besser zu Gebote steht: aber seine beste Waffe ist und bleibt eben auch nach der Entsühnung die Gewalt. Erst nach der Schlichtung des Streites durch die Schwester kann man an seine völlige Genesung, an die Ueberwindung des Fluches auch in seiner Seele glauben, obwohl der Dichter davon nicht viel Aufhebens macht; die ganze Oresthandlung ist ihm ja bloß ein Vehikel für die Hauptsache, das leidvolle Durchringen der Heldin zur Einheit mit sich selbst. In Iphigenie ist der Anfangs- und der Endpunkt der Handlung, und die Entsühnung des Orest hat nur die

Bedeutung eines Parallelfalles, an dem sich diese feinen und zarten, mit Worten schwerer als mit Reflexen anzudeutenden Vorgänge spiegeln.

In Fischers Darstellung ist Iphigenie zu heilig, zu gelassen, zu unberührbar durch alles, was auf sie einstürmt, sie ist ihm die „völlig lautere und reine Seele, die keine eigene Schuld hat, . . . die für alle die Andern das Schuldgefühl trägt und leidet und darum auch berufen ist und sich fühlt zur Entsühnung des Hauses" (S. 46). Iphigenie empfindet aber an keiner Stelle des Dramas die Schuld der Tantaliden oder auch nur diejenige des Bruders als die ihre, und nirgends fühlt sie sich als die Reine, deren Heiligkeit ein Entgelt für die Sünden der Andern darstellt, niemals endlich entringt sich ihren Lippen auch da, wo sie am allertiefsten leidet, wo sie geängstet und zerquält vor uns steht, das Bewußtsein, daß dieses Leiden als solches Andern zu Gute kommen dürfe. Jede Entsühnung eines schuldigen Menschen muß aus seiner eigenen Kraft erfolgen, kein anderer Sterblicher kann ihm dabei etwas anderes leisten, als daß er ihn mahnt, aufrichtet, ihm mit seinem Beispiel vorangeht. Gerade darin ruht die erlösende Kraft Iphigeniens, daß sie noch nicht rein ist, sondern sich zur vollen Höhe ihrer eigenen Persönlichkeit durchringen muß und so den Bruder nach sich zieht.

So geben wir denn Wohlrab darin unbedingt Recht, daß in den vielberufenen Szenen des dritten Aktes Iphigenie weder durch Zureden, noch durch Gebete die wirkliche Heilung des Verfolgten vollzieht; wohl aber bereitet sie, wie auch unser Kritiker betont, die Gesundung in wirksamster Weise vor, sie ist indirekt mit an dem Befreiungswerk beteiligt; ohne das Zusammentreffen mit der Schwester könnte Orest nicht „entsühnt" werden; niemals würde sich in ihm das Gefühl seiner Belastung zu einem derartigen Stärkegrade steigern, daß eine heilkräftige Entladung erfolgte, wenn er nicht der Reinsten gegenübergestanden und (worauf wir denn doch viel stärker den Ton legen wollen, als W.) von ihr mit restlosem, hingebendem Vertrauen aufgenommen und dadurch schließlich aufgerichtet worden wäre. Erst so schöpft er den Mut des reinen Lebens und entrinnt dem unheilvollen Zwange zu ewig erneuter, leidvoller Betrachtung des Geschehenen. Andererseits aber können wir Wohlrab nicht folgen, wenn er nun die Entsühnung des Unglücklichen von innen heraus für vollendet hält. Es fragt sich natürlich, was man unter Entsühnung verstehen will. Die heftigen Selbstanklagen, die jede freie Tätigkeit im guten oder bösen Sinne hemmen, sind freilich verstummt; aber damit ist der Gequälte noch nicht für immer gerettet: die eine Tat ist ausgelöscht, aber die Wurzel zu neuen schweren Taten noch nicht entfernt, wie wir oben zeigten. Und deshalb handelt es sich nicht, wie W. (S. 57 unten) zu vermuten scheint, um einen Irrtum, sondern um eine ganz richtige Reaktion des reinen, sittlichen Gefühls bei Iphigenie, wenn sie „im ganzen 4. und 5. Aufzug Orest noch nicht für entsühnt hält und die Befürchtung ausspricht, er könne von den Furien wieder verfolgt werden". Die volle Entsühnung, die endgiltige Wendung zur reinen Menschlichkeit und Wahrhaftigkeit erfolgt erst im Aufblick auf die aus innerer Kraft und auf Grund ihrer Erfahrungen geläuterte Schwester. Diese Wahrheit hat Wohlrab nicht scharf herausgearbeitet, aber ihr durch seine Anerkennung einer „Verschuldung" der Heldin (cum grano salis) die Wege geebnet. Ueberhaupt liegt der Wert seines Büchleins weniger in der Uebermittlung bestimmter Resultate, als in dem Ausstreuen fruchtbarer Anregungen, und so wird auch die wissenschaftliche Forschung nicht daran vorübergehen dürfen; hätte nur der Verfasser demjenigen, der tiefer graben will, durch eine Anführung der Literatur, an die er sich anschließt oder gegen die er grundsätzlich ohne Namensnennung polemisiert, einige Handreichungen gegeben!

Ungleich entschiedener als Wohlrab wendet sich G. Neudecker[1]) gegen Kuno Fischers Theorie. In dem Bestreben aber, das Reinmenschliche an der Heldin herauszuarbeiten, geht er auf der anderen Seite wieder zu weit und gelangt schließlich ihr gegenüber zu einer ähnlichen Situation, wie Schillers Don Carlos gegenüber Posa, wenn er seinem Freunde die Verletzung der nächsten Menschenliebespflichten aus reiner, moralischer Prinzipienreiterei zutraut. Auf S. 19 ff. versucht N. einen ungelösten Widerspruch in unserem Drama nachzuweisen. Ihn stört nicht bloß der tatsächliche Verrat des Anschlags der beiden Freunde an den König, sondern schon die gedehnte Antwort Iphigeniens auf die Frage, ob sie den einzig möglichen Weg mit ihnen zur Rettung gehen wolle: „O laß mich zaudern". Er sagt: „Die Iphigenie des 4. und 5. Aktes stellt in einer hierzu erfundenen und sozusagen raffiniert zugespitzten Situation ein Ideal von sittlicher Reinheit des Empfindens und Handelns vor, dem in der Wirklichkeit des menschlichen Lebens nichts entsprechen kann. Denn solches Handeln ist wider die Natur . . . sie handelt aber, wie sie handelt, weil sie nicht anders kann, weil ihre Natur so ist, weil sie von Natur die «Heilige» ist. Nun handelt sie aber widernatürlich: also handelt sie widernatürlich aus Natur". Ich brauche auf das nur scheinbare Bestehen von Widersprüchen zwischen genereller und individueller Menschennatur, zwischen Möglichkeit und Tatsächlichkeit nur hinzuweisen. Für uns ist nun einmal Iphigenie durchaus nicht die Heilige und Unerschütterliche: sonst würde auch nicht vorübergehend ein Wölkchen ihre reine Seele trüben, sie auch nicht einen Augenblick in Lug und Trug einwilligen können. Sie ist von ihren Gefühlen so gut abhängig, wie jeder andere Mensch, aber ihre Gefühle sind im Ganzen reiner und gesunder, als diejenigen ihrer Umgebung. Und wenn Neudecker für die Hinnahme des Zauderns der Heldin durch den Zuschauer geltend macht, daß „wir sicher sind, daß die mögliche, ja an sich wahrscheinlichere Wirkung davon, nämlich der Tod der Fremdlinge, nicht eintreten werde", so fragen wir doch schnell, worauf sich diese Sicherheit begründe. Doch wohl nur auf den im Kern nicht schlechten und durch Iphigenie gründlich veredelten Charakter des Thoas. So gut aber, wie wir durchfühlen, daß dieser „Barbar" trotz seiner Rückfälle in die alte Gewaltsamkeit sich zum Menschlichen durchringen werde, so gut und noch viel stärker empfindet das doch wohl Iphigenie. Daher zaudert sie von Anfang an, es bäumt sich in ihr ein Gefühl davon auf, daß sich hier noch mit anderen Mitteln arbeiten ließe, und nur das rauhe Auftreten des Königs gerade an diesem Tage wirft vorübergehend einen Schatten auf ihre Seele. Aber auch, wenn sie in die Handlungsweise ihrer Landsleute willigt, lebt doch wohl, wenn auch unter der Schwelle des Bewußtseins, eine Ahnung von einem möglichen, letzten Auswege fort, und die Auseinandersetzung mit Thoas, der ihr gegenüber sich edel erwiesen hat, erweckt aufs Neue ihr Vertrauen und erleichtert ihr das Geständnis, mag die augenblickliche Situation noch so unnatürlich sein. Dürfte sie dies Vertrauen nicht hegen, sie willigte doch wohl in die Handlungsweise der Freunde, würde aber selber daran zu Grunde gehen. Träfe sie Neudeckers Vorwurf (S. 22), „ein auf sich selbst, auf die eigene arme und ohnmächtige Menschennatur gestellter «sittlicher Idealismus» birgt einen unheilbaren Widerspruch in sich", so würde sie umgekehrt überhaupt ihre Hilfe verweigern und eines eiskalten Todes sterben, wie Ibsens „Brand"; aber weil sie wirklich ganz menschlich ist und sich eben zur höchsten Sittlichkeit durcharbeitet, so verkennt sie auch nicht den Kern des Menschlichen in dem scheinbar so rohen Barbaren, wie sie vorher den echten Heldensproß in dem von den Furien verfolgten Bruder zu erkennen und mit liebender Hand zu pflegen verstanden hat.

Heidelberg. Robert Petsch.

1) Der Widerspruch in Goethes Iphigenie. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Realgymnasiums in Würzburg. 1903.

Grundriß der **Griechischen Geschichte** nebst Quellenkunde von Dr. Robert **Pöhlmann,** ord. Professor der Alten Geschichte in München, 3. vermehrte und verbesserte Auflage. München 1906, C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.

Dieser Grundriß bildet sicher einen der wertvollsten Teile des großen Müller'schen Handbuchs der klassischen Altertumswissenschaft: seine zweite Auflage wird hier schon nach einem Jahrzehnt von einer dritten abgelöst, was in unserem viele Bücher lesenden und entlehnenden, aber wenig kaufenden Volk etwas heißen will. Er umfaßt in 180 §§ mit einem Sachregister, auf 307 Seiten die griechische Geschichte von der mykenischen Periode bis zur römischen Kaiserzeit. Es ist stets erfreulich, eine vom wissenschaftlichen Bedürfnis klar gestellte Aufgabe in relativ vollkommener Weise gelöst zu sehen, und wir sind geneigt, dies von dem vorliegenden Buche zu rühmen. Dies gilt zunächst von der Form: die Sprache ist ruhig abgewogen, überall korrekt und klar, der Stoff wohlgegliedert, bei jedem Abschnitt werden die Quellen genau angegeben und kurz charakterisiert, und dabei ist mit vollkommenem Takt die Grenze innegehalten, welche den orientierenden Grundriß von dem darstellenden Kunstwerk scheidet. Die Anmerkungen unter dem Text geben zu dem vorgeführten Einzelnen die Literatur, doch nicht diese allein, sondern in extenso die verschiedenen Auffassungen der Forscher, und die Art und verhältnismäßige Vollständigkeit, mit der dies geschieht, verleihen dem Buch einen besonderen Wert. Als wahre Meisterstücke klarer Darlegung ausnehmend verwickelter Verhältnisse, bei deren Vorführung schon mancher Lehrer verzagt ist, möchten wir, doch nur als Beispiele, die Abschnitte bezeichnen, in denen der zweite und dritte Teil des peloponnesischen Krieges, vom Frieden des Nikias bis Aegospotamoi dargestellt sind, oder die §§ 115—128, „die innere Zersetzung der hellenischen Staatenwelt," die Tyrannis der beiden Dionyse im Westen, das Aufkommen monarchischer Strömungen im kontinentalen Griechenland, ebenso die Verhältnisse in den Zeiten römischer Einwirkung, den letzten Teil. Man kann das Buch nicht durchnehmen, ohne sich von den großen Fortschritten zu überzeugen, welche die Ergründung und Erfassung der Geschichte dieses für uns so wichtigen Volkstums seit 50 Jahren gemacht hat, von Schlosser und Grote und Duncker bis Eduard Meyer, der hier wie natürlich reichlich, aber mit voller Selbständigkeit des Urteils herangezogen wird. Wir wissen jetzt viel besser als damals, wie diese Geschichte wirklich geschehen ist, und so erst wird sie, griechische Lektüre und Geschichtsunterricht, ihre volle Wirkung tun können. Die Abschnitte über das Athen des Demosthenes und seine Persönlichkeit, über Philipp und Alexander, über die Parteien in Athen, besonders über Aeschines, sind mit derselben Sorgfalt gearbeitet, wie alles Uebrige: sie befriedigen uns nur deshalb nicht vollständig, weil man ähnliche Zeiten und Parteigegensätze wie in den Tagen des Phokion, Isokrates, Aeschines, Demosthenes erlebt haben muß, Zeiten und Parteigegensätze, wie wir Aelteren sie wirklich in der Zeit nach 1848 auf preußischem und deutschem Boden erlebt haben, um solche Persönlichkeiten, um Recht und Unrecht der verschiedenen Standpunkte vollständig zu würdigen. Schon um einen Patriotismus, wie den des Demosthenes, sein Streben und sein Irren wirklich zu verstehen, muß man sich nicht blos in die Denkweise und Logik, sondern auch in die Empfindung und Seele eines Mannes hineinleben, wenn man ihm wie seinen Gegnern ihr Recht geben will: bei dem im heißen Kampf der Wirklichkeiten stehenden Mann eine gerechte Beurteilung der Gegner, des Philippos oder Aeschines, zu suchen, würde sehr unhistorisch sein. Unserer Empfehlung bedarf das in jeder Hinsicht treffliche Buch nicht: es wird mit dazu beitragen, unseren Geschichtsunterricht auf diesem wichtigen Gebiet der Wirklichkeit entsprechender, wahrer und dadurch wirksamer zu machen. Für die ferneren Auf-

lagen möchten wir einen Wunsch nicht unterdrücken: größere Berücksichtigung der Dichtung und anderer, nur mittelbar mit dem politischen Leben zusammenhängender Lebensmächte eines Volks.

Grundriß der **Römischen Geschichte** nebst Quellenkunde von Dr. Benedictus **Niese,** ord. Professor der Alten Geschichte an der Universität Marburg. Dritte umgearbeitete und vermehrte Auflage. 405 S. München 1906. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.

Einen guten Teil der Vorzüge des Pöhlmann'schen Werks können wir auch diesem seinem Seitenstück nachrühmen, und daß es für den Studierenden oder Lehrer, der römische Geschichte in etwas vollerem Sinn sich zu eigen machen will, von großem Werte ist, in diesem Buch vor jedem der 5 Teile, in welche es diese Geschichte zerlegt, von der mit Sorgfalt und besonnenem Urteil gearbeiteten kritischen Orientierung über die Quellen jeder dieser Perioden Kenntnis zu nehmen, bedarf keiner Ausführung. Was wir an der dankenswerten Arbeit auszusetzen haben, ist eine gewisse allzu stoffliche Behandlung dieser Geschichte, die Häufung auch untergeordneter Namen, welche für diejenigen, denen das Buch doch vor allem dienen soll, keinen Wert haben, und von denen nicht wenige, — nämlich alle die, die uns schlechterdings blos Buchstabenverbindungen ohne irgendwelche Vorstellung oder Anschauung bleiben —, unseres Erachtens überhaupt reif sind, dem Orkus übergeben zu werden. Wir wollen beispielsweise nur auf die eine Seite 272, welche von der Politik des Augustus den Parthern gegenüber handelt, verweisen; aber auch in der inneren Geschichte Roms gibt es nicht wenige solcher Namen, welche für den Lernenden schlechterdings gar keine Bedeutung haben. Der Verfasser scheint uns im Streben nach Vollständigkeit bei der Wiedergabe der Tradition allzu gewissenhaft gewesen zu sein, und darüber kommt der eigentliche Zweck des Abrisses, die Uebersicht, zu Schaden. Diese müßte schärfer die Hauptmomente der Entwicklungen herausheben, auch, deucht uns, die geschichtlichen Begriffe schärfer fassen, die Ausdrücke für diese staatsrechtlichen, politischen, sozialen Beziehungen sorgfältiger wählen als hier geschieht. Eleganz und Flüssigkeit der Darstellung wird man weniger von einem Buch dieser Art verlangen, um so mehr aber Bestimmtheit und Strenge des sprachlichen Ausdrucks im Einzelnen: man wird es z. B. nicht billigen, wenn der Verfasser fast überall für Kleinasien Vorderasien sagt, was keineswegs dasselbe ist. Wir dürfen aber dem Charakter unserer Zeitschrift und dieser Besprechungen gemäß auf Einzelheiten nicht weiter eingehen. Das fleißige und nützliche Buch der Beachtung unserer Lehrer noch besonders zu empfehlen, ist bei einer dritten Auflage nicht mehr nötig.

Bonn. O. Jäger.

Zur schulpolitischen Mythologie.

Die seit alter Zeit bei politischen, kirchlichen, sozialen Kämpfen herrschende Mythenbildung blüht, seitdem es auch eine Schulpolitik gibt, naturgemäß auch auf dem pädagogischen Gebiet. Alle jüngsten Erzeugnisse der hier tätigen Phantasie aber dürfte die Schilderung der Vorgänge bei der Berliner Dezemberkonferenz vom Jahr 1890 übertreffen, die in L. Gurlitts Buch „der Deutsche und seine Schule" auf S. 84 ff. zu lesen ist und die ich deshalb dringend zur Lektüre empfehle. Wollte man da alles Unwahre berichtigen, alles Schiefe gerade machen, so müßte man eine Broschüre schreiben. Es genüge eine Probe.

S. 85: „Unser Kaiser hatte unter anderem die Bemerkung gemacht: «Wenn es vorkommt, daß ein Gymnasialabiturient seinen deutschen Aufsatz mangelhaft, dagegen den la-

teinischen gut schreibt, so verdient er, daß man ihm 25 aufzöge.» Die Kommission, welche die Veröffentlichung zu redigieren hatte, hat unserem Volke diese und andere Bemerkungen unterschlagen. Man erzählte sich, daß die Herren es für unpassend gehalten hätten, diesen kräftigen Ausdruck aufzunehmen, und daß der bekannte derbe und mit gesundem Witz begabte Schulrat Klix dazu bemerkte: «Wenn die Herren den Ausdruck zu stark finden, so können wir ihn ja mildern und dafür schreiben: so ein Junge verdiente 15 aufgezählt zu bekommen». Aber auch dieser scherzhaft vermittelnde Vorschlag fiel durch, — wofern die ganze Geschichte auf Wahrheit beruht."

Also gegen die Geschichte mit Klixens Witz hat sich doch auch bei Gurlitt die historische Kritik zu regen begonnen. Gleichwohl erzählt er sie. Sie ist in der Tat auch zu schön. (Wunderbar, daß er hier nicht auch die gleichfalls herumgetragene lustige Variante zu den von ihm berichteten Worten des Kaisers mitteilt, wonach die Lehrer, welche solche Schüler erziehen, einige aufgezählt zu bekommen verdienten.) Aber die niederträchtige Redaktionskommission, die „diese und andere Bemerkungen" des Kaisers dem deutschen Volke vorenthalten hat, steht Gurlitt offenbar fest.

Nun die Wirklichkeit. Der Kaiser hatte beim Beginn seiner Rede dem zu seiner Rechten sitzenden Geheimrat Hinzpeter in vernehmlicher Weise den Auftrag erteilt, seine (des Kaisers) Worte für die Veröffentlichung im Reichsanzeiger zu redigieren, und diesem Auftrag wurde so rasch entsprochen, wie dies eine beratende Kommission nimmermehr gekonnt hätte. Obgleich die erste Sitzung der Konferenz bis 1 Uhr dauerte und daran sich in der Wohnung des Kultusministers eine etwa 2½ Stunden dauernde gesellige Vereinigung anschloß, die der Kaiser durch seine Anwesenheit auszuzeichnen geruhte, und der auch Geheimrat Hinzpeter bis zum Schluß beiwohnte, erschienen doch schon in der am Abend des gleichen Tages ausgegebenen Nr. 292 des Regierungsorgans die ersten zwei Drittel der Kaiserlichen Rede (bis zu den Worten: „Die Realgymnasien sind eine Halbheit, man erreicht mit ihnen nur Halbheit der Bildung, und das Ganze gibt Halbheit für das Leben nachher", so daß die den lateinischen Aufsatz betreffende Stelle dabei war). Mit der Entschuldigung, daß es nicht möglich gewesen sei, am Tage vorher die ganze Rede zum Abdruck zu bringen, wurde dann der zweite Teil mit Wiederholung des ersten am Abend des 5. Dezember veröffentlicht. Der Wortlaut in den 1891 publizierten „Verhandlungen über die Fragen des höheren Unterrichts" aber stimmt vollkommen mit dem im Reichsanzeiger.

Als ich nun das in diesem Gedruckte mit dem, was ich gehört hatte, verglich, fand ich nur an vier Stellen eine kleine Auslassung. Der Erzieher des Kaisers hatte bei der Redaktion des Stenogramms das ihm gewordene Epitheton „begeisterter Philologe" stehen lassen, aber ein sein Wissen rühmendes beseitigt. Zweitens fehlt eine Äußerung, die der Kaiser über den Unterschied der Politik Friedrich Wilhelm des IV. und der von anderen Hohenzollern getan; drittens ein witziges Diktum über die Journalisten, das den gedruckten Worten „Die sämtlichen sogenannten Hungerkandidaten, namentlich die Herren Journalisten, das sind vielfach verkommene Gymnasiasten" beigefügt war; endlich die Spezialisierung der Strafe, die Gymnasiasten mit einem mittelmäßigen deutschen und einem guten lateinischen Aufsatz verdienten. Des Wortlauts der Strafabmessung erinnere ich mich nicht mehr genau, wohl aber weiß ich, daß die Begründung der Strafwürdigkeit doch wesentlich anders lautete, als man aus dem Gurlittschen Bericht schließen wird, nämlich so, wie im Reichsanzeiger und dem Protokollbuch zu lesen ist: „Ich habe es sehr oft erlebt, daß ein junger Mensch im deutschen Aufsatz — ich will einmal sagen 4 +, im Ganzen befriedigend, und im lateinischen Aufsatz eine 2 hatte. Der Mensch verdiente Strafe statt Lob, denn daß er den lateinischen Aufsatz nicht auf dem rechten Wege zu Stande gebracht hatte, das ist klar. Und von allen den lateinischen Aufsätzen, die wir geschrieben haben, ist noch nicht einer unter zwölf, der nicht mit solchen Hilfsmitteln zu Stande gekommen ist."

Jene vier Nebenbemerkungen des Kaisers hat also eine Kommission, zu der Provinzialschulrat Klix und andere starrköpfige Humanisten gehörten, unterschlagen, hat damit bewirkt, daß die Nation über die Ansichten ihres Kaisers nicht volle Klarheit erhielt, und hat diesen

Betrug auf Grund einer Beratung ausgeführt, die am Nachmittag des 4. Dezember von 1/4 bis 4 stattfand (denn um 4 mußte doch spätestens die Druckerei das Manuskript haben, wenn die Rede am Abend im Blatt stehen sollte). Risum teneatis amici — et inimici. Denn ich meine, daß diese Geschichte auch radikale Reformer zum Lachen reizen wird.

Außer dieser Probe von der Zuverlässigkeit der Gurlitt'schen Darstellung liegt mir nur noch am Herzen, mein Verhalten gegenüber einem von mir hochverehrten Verstorbenen, das dort berührt ist, ins Klare zu setzen.

In der vierten Sitzung der Konferenz am 9. Dezember ergriff auch Hofprediger Frommel das Wort bei Erörterung der Frage, ob es sich, vornehmlich um anderer Unterrichtsgegenstände willen, empfehle, im Lehrplan der Gymnasien die den alten Sprachen gewidmete Stundenzahl einzuschränken, und kam dabei auch auf die Überbürdungsfrage zu sprechen. Hier nun hörten wir aus seinem Munde einige generell lautende Anklagen gegen den höheren Lehrerstand, deren geradezu verletzende Form vielleicht mit dadurch veranlaßt war, daß Herr Klix ein paarmal scharfe Worte dazwischen warf (Prediger sind nicht gewohnt unterbrochen zu werden, bemerkte ein Konferenzmitglied, wie ich glaube, ganz mit Recht zur Erklärung). In der darauf folgenden Pause trat Frommel auf mich zu und sagte: „Ich habe Sie gewiß verletzt." „Mich persönlich nicht, erwiderte ich, aber für den Lehrerstand waren allerdings Ihre Äußerungen beleidigend, und ich werde mir gestatten zu antworten." Die Tonart dieser Antwort entsprach einigermaßen derjenigen, die Frommel angeschlagen hatte. Gleichwohl tat sie mir nicht leid, zumal nicht wenige Anwesende mir ihre entschiedene Zustimmung zu erkennen gegeben hatten. Erst am nächsten Tage bedauerte ich, so weit gegangen zu sein, als Frommel in der Konferenz nicht erschien und der Geheime Oberregierungsrat Schneider uns mitteilte, seinem Freund habe die gestrige Aufregung gesundheitlich geschadet, und zugleich, von diesem beauftragt, erklärte, daß derselbe aufrichtig bedauere, einen Ausdruck gebraucht zu haben, der in Süddeutschland eine wesentlich mildere Bedeutung als in Norddeutschland habe. Jetzt verstand es sich mir von selbst, daß ich sogleich an Herrn Frommel ein einlenkendes Schreiben zu richten hatte, um ihm zu sagen, wie herzlich leid mir unser gestriger Konflikt tue. Und als er nun am übernächsten Tage wieder erschien, erfolgte nicht bloß ein durchaus freundlicher Meinungsaustausch, sondern es wurde auch dafür gesorgt, daß die von uns bedauerten Schärfen nicht in das gedruckte Protokoll kamen. Mit der Umschrift des Stenogramms in der Hand wurde in einem Nebenzimmer des Konferenzsaales ausgemacht, was in der Rede und dementsprechend in der Gegenrede zu streichen sei; und als Zeichen dafür, daß der Mann, für den ich alle Zeit die höchste Verehrung gehegt habe, mir nicht etwa böse sei, empfing ich am letzten Tage meines Berliner Aufenthalts zu meiner großen Freude einige seiner letzterschienenen wunderbaren Erzählungen.

Indem ich schließe, fällt mein Blick noch auf eine Stelle des Gurlitt'schen Berichts, die zum Fanfarenton des Ganzen nicht recht stimmen will. „Ich selbst war nicht Zeuge der Verhandlungen — heißt es —, kann also nur Berichtetes wieder berichten und die Verantwortung für das Tatsächliche auf meine Gewährsmänner abwälzen." Er möge wälzen.

Uhlig

Ergötzliches Mißverständnis.

Die im November 1905 erschienene Nummer 3 der „Mitteilungen des Vereinsverbandes akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands", herausgegeben vom geschäftsführenden Ausschuß, brachte nach Mitteilungen über Verbandsangelegenheiten unter dem Titel „Sonstige Schul- und Standesfragen" auch Allerlei über neuerdings erlassene Verfügungen und geäußerte Meinungen und dabei unter dem Spezialtitel „Reform des Unterrichts" an erster Stelle dies:

Geh. Hofrat Uhlig bezeichnet als diejenigen Streitfragen, die einer eingehenden Betrachtung besonders zu bedürfen scheinen, folgende Punkte: 1. die Reformschulen, 2. die Gleichberechtigung der Abiturienten der humanistischen und realistischen Schulen, 3. die Ausgestaltung der Eigenart der verschiedenen höheren Schulgattungen, dabei die Festhaltung

des Griechischen im Gymnasium als allgemeinverbindlichen Lehrfaches, 5. die stärkere Betonung der nationalen Elemente im Unterricht, 6. die „Kunsterziehung“, 7. die weitere Ausdehnung der körperlichen Ausbildung, 8. die Ueberbürdung, 9. die Uebungen im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Muttersprache, 10. Auswahl und Behandlung der Lektüre aus der deutschen Literatur, 11. die philosophische Propädeutik, 12. Wert des Herüber- und Hinübersetzens im fremdsprachlichen Unterricht und der freien Uebungen in Anwendung der Fremdsprachen, 13. die Auswahl der altklassischen Lektüre in Original und Uebersetzung, 14. den englischen Unterricht in den verschiedenen höheren Schularten, 15. die Aufgaben des Geschichtsunterrichtes, 16. die Bedeutung und Ausdehnung des geographischen und 17. des biologischen Unterrichtes, 18. die Ziele des mathematischen und physikalischen Unterrichtes in den verschiedenen Anstaltsgattungen, 19. Wert und Ausdehnung des Zeichenunterrichtes, 20. die verschiedenen Organisationen des höheren Mädchenunterrichtes.

Durch diese Mitteilung ist „Ein Reformer“ in den „Blättern für deutsche Erziehung“ 1906 Heft 1 zu folgendem unglaublich komischem Freudenruf veranlaßt:

Ei, ei! Wie reformlustig die alten Herren auf einmal werden! Haben wir nicht immer hören müssen, die Schulen wären in bester Verfassung? Wir Reformschwätzer sollten endlich Ruhe halten! Hat nicht sogar Direktor Aly nach der Polizei gerufen, daß sie die vox populi zur Ruhe bringen möge? Nun gibt es auf einmal all diese Bedenken, gegen die eine orthodoxe Schulmeisterei noch vor einem Jahre nur das bekannte Hohngelächter aufbringen konnte? Ob nun diesen stolzen Herren wohl endlich das Gefühl der Blamage ankommt?

Auch hier dieselbe blühende Phantasie, wie in dem eben besprochenen Mythologem.

Der Unterzeichnete liest seit dem Sommer 1886, also seit 20 Jahren, alle 2 oder 3 Semester ein Kolleg über die wichtigsten gegenwärtigen Streitfragen auf dem Gebiet des höheren Schulunterrichts, zuletzt im vorigen Sommer. Als es sich mir nun damals um die Erfüllung des der Wiener „Zeit“ gegebenen Versprechens handelte, einmal einen Beitrag für ihre pädagogische Beilage zu liefern, sandte ich eine Niederschrift der beiden ersten in dem genannten Kolleg voriges Jahr gehaltenen Vorlesungen, der grundlegenden Einleitung, an deren Schluß die zu behandelnden Fragen aufgezählt sind; aus der Wiener Zeitung aber kam die Aufzählung dann in das Blatt des Vereinsverbandes. Und nun muß ich dem „Einen Reformer“, der sich über diese Fragen so gefreut hat, zu seiner Enttäuschung mitteilen, daß die Behandlung der von mir besprochenen Punkte schwerlich nach seinem Geschmack gewesen wäre und daß ihm auch das Verhalten der Zuhörer sicher nicht gefallen hätte, z. B. als bei der Verlesung des Berichtes von Herrn Pannwitz über den zweiten Weimarer Erziehungstag (besonders bei der Stelle, wo es heißt, daß das Gymnasium der Jugend die Manneskraft und den Mannesmut breche) das Auditorium in ein homerisches Gelächter ausbrach.

Auch noch etwas Anderes will ich dem anonymen Einsender vertrauen. Ich habe die beiden letzten Male, wo ich das Kolleg las, die Zuhörer, die nicht bloß der philosophischen, sondern allen fünf Fakultäten unserer Universität angehörten, wiederholt dringend aufgefordert, etwaige Fragen, Zweifel, Einwendungen bezüglich meiner Ausführungen zu äußern, und dem wurde das erste Mal brieflich, das zweite Mal in mündlichen Diskussionen entsprochen. Auch deren Verlauf aber hätte den Herrn Reformer gewiß nicht gefreut; ja, manches Ergebnis, wie das, welches bei allgemeiner Umfrage betreffs der „Ueberbürdung“ herauskam, hätte ihn wahrscheinlich schwer geärgert.

Diese Aufklärung würde ich an ihn durch Uebersendung des vorliegenden Heftes gelangen lassen, wenn er nicht trotz dem persönlichen Charakter seines verunglückten Angriffs vorgezogen hätte, sich in Anonymität zu hüllen.

Uhlig.

Zu A. Matthias' Vortrag über „Die soziale und politische Bedeutung der Schulreform von 1900".

Unser Zusatz zur Müller'schen Besprechung dieses Vortrags in Heft VI 1905 S. 245 hat in einer Zuschrift an uns die Ausstellung erfahren, daß wir bei den Citaten aus früheren Aufsätzen von Matthias jeweils den Ort, aus denen die einzelnen geschöpft, hätten genau angeben müssen angesichts des starken Gegensatzes zwischen diesen früheren Äußerungen des Genannten und dem am Ende des Jahres 1904 von ihm gehaltenen Vortrage, angesichts auch einiger wunderlicher Wendungen an den von uns citierten Stellen, Wendungen, die gleichfalls den Wunsch erregten, sich mit eigenen Augen im Original von der vollständigen Richtigkeit des Citats zu überzeugen.

Nun, so wollen wir das Versäumte nachholen, ohne uns durch den Mangel an Vertrauen in unsere Akribie verletzt zu fühlen. Die erste Stelle findet sich am Schluß des Aufsatzes, den Matthias in der Rheinisch-Westfälischen Zeitung vom 25. Juli 1883 unter der Aufschrift „Die Gymnasien und die öffentliche Meinung" veröffentlicht hat und in dem er dieses Thema in Anknüpfung an die von ihm lebhaft begrüßte gleichnamige Broschüre von Gustav Wendt behandelt (in den „Gesammelten Aufsätzen" S. 15). Das Original des zweiten Citats steht in einem Artikel, den die „Allgemeine konservative Monatsschrift" im vierten Heft des Jahrgangs 1888 brachte und in dem Matthias „Die Masseneingabe für durchgreifende Schulreform" ebenso scharf und glücklich sezierte, wie sein Freund Oskar Jäger in der bald darnach erscheinenden Broschüre über dieselbe Petition (Ges. Auff. S. 35). Die drei letzten Citate aber sind dem Aufsatze entnommen, der in der Beilage zur „Münchener Allgemeinen Zeitung" vom 10. Februar 1889 erschien und „Die Bedeutung der Heidelberger Erklärung in betreff der humanistischen Gymnasien Deutschlands" in warm zustimmender Weise besprach (Ges. Auff. S. 48. 50. 52).

Wenn ich den citierten Stellen auch einen aktuellen Wert beilege, so geschieht es, weil sie Matthias unverändert 1901 wieder abdrucken ließ und weil er die Sammlung von Aufsätzen, in der sie stehen, Oskar Jäger und Karl Kruse mit der Bemerkung gewidmet hat, daß er sich mit diesen Männern bei den Fragen unseres höheren Schulwesens „im Wesentlichen stets eins gewußt" habe.

Was aber die „wunderlichen Wendungen" anbelangt, so findet sich freilich an der zweiten Stelle eine, die diese Benennung verdient und zu der ich mich bei der Ausschreibung versucht gefühlt habe ein (so!) zu setzen, um nicht in den Verdacht der Ungenauigkeit zu kommen. „Die antiken Sprachen erziehen allerdings nicht in müheloser Arbeit, sondern in einer Anstrengung, vor welche die Götter den Schweiß gesetzt haben, zu einem willensstarken Können." Die von mir jetzt durch Sperrung hervorgehobenen Worte geben, man muß es gestehen, keinen vernünftigen Sinn. Denn der Schweiß, den die Götter vor die Anstrengung gesetzt, könnte doch nur der Angstschweiß, das Entsetzen gegenüber der bevorstehenden Anstrengung sein; und man wäre geneigt, an ein Setzerversehen („vor" statt „für") zu glauben, wenn Matthias nicht zum zweiten Mal so hätte drucken lassen und wenn nicht die bekannte von ihm benutzte Hesiodstelle, wo freilich der Schweiß von den Göttern vor die Tüchtigkeit gesetzt ist, jede solche Konjektur ausschlösse. So bleibt denn als Erklärung der Wunderlichkeit nur die übrig, die dem Horaz für Versehen des „trefflichen Homer" geeignet schien.[1])

Uhlig.

[1]) Als Obiges geschrieben und gesetzt war, erfuhren wir durch Zeitungen, daß am 7. März der Vortrag des Geheimrats Matthias auch Gegenstand sehr lebhafter Verhandlung im preußischen Abgeordnetenhaus gewesen ist. Wir nehmen in Aussicht, nachdem wir zum stenographischen Protokoll der Sitzung gelangt sind, aus diesem, was uns wichtig erscheint, jedenfalls wohl die Aeußerungen von Matthias selbst, dem Wortlaut nach zum Abdruck zu bringen. U.

Über ein neues „Schmarotzerwort" und anderes die Sprachreinigung Betreffende.

Als ich in Heft III des vorigen Jahrgangs den leeren Raum auf der letzten Seite mit Beantwortungen der Frage „Was ist ein Philister?" füllte und sie Bladvulling überschrieb, ahnte ich nicht, daß dies Folgen haben werde.

In der von mir als Mitglied des Allgemeinen deutschen Sprachvereins gehaltenen Vereinszeitschrift fand ich von meinem verehrten Kollegen, Gymnasialrektor Karl Erbe, in Nr. 12 des vorigen Jahrgangs S 384 folgende Bemerkung: „Recht betrübend war mir, in der heurigen dritten Nummer der Zeitschrift Humanistisches Gymnasium zu sehen, daß die verdienten Herausgeber ihr Blatt durch ein ganz unnötiges Schmarotzerwort Bladvulling verunzieren ließen. War ihnen Lückenbüßer oder Lesefrucht (was in dem vorliegenden Fall sehr gut gepaßt hätte) nicht gewählt genug, so hätten sie jenes nordische Wort mit Blattfüllsel übersetzen können, was jeder Leser verstanden hätte." Und um dieselbe Zeit erhielt ich von Herrn Districtsschoolopziener Dr. Gunning in Amsterdam die angelegentliche Anfrage, ob denn der in Rede stehende Ausdruck in Deutschland Aufnahme gefunden habe. Die Frage ist mit Nein zu beantworten und das Bedauern Erbes mit der Erklärung: beim ersten Mal, wo ich die in holländischen Zeitschriften öfter zu findende Art, halbleere Blätter zu benutzen, anwandte, kam mir in den Sinn, auch den dort üblichen Ausdruck dafür zu gebrauchen, um gewissermaßen die Entlehnung des Verfahrens zu bezeichnen. (Nordisch, d. h. doch skandinavisch, nennt E. bladvulling nicht richtig: schwedisch würde das Wort bladfyllning, dänisch-norwegisch Bladfylding lauten.) Wiederholung des Ausdrucks von meiner Seite braucht mein Ludwigsburger Kollege nicht zu fürchten; und vielleicht würde auch das eine Mal Aufmerksamkeit und Betrübnis bei ihm nicht erregt haben, wenn nicht vor Jahren auch der Name meiner Wenigkeit unter einer Erklärung gestanden hätte, die gegen zu weit gehende Sprachreinigungsbestrebungen gerichtet und auch von allgemein anerkannten Meistern unserer Sprache unterzeichnet war.

Was mich zur Unterzeichnung veranlaßte, mag bei dieser Gelegenheit mit drei Worten gesagt werden. Es war erstens die öfter gemachte Beobachtung, daß Leute ohne jedes literarische Verdienst kindischerweise Schriftstellern, die durch Geist und Darstellung hervorragen, die Aufsätze korrigierten und die Fehler zählten, z. B. wie oft einer direkt und indirekt statt unmittelbar und mittelbar geschrieben hatte. Es war ferner die Wahrnehmung, daß vielfach feine, aber für jeden Feinempfindenden zweifellos vorhandene Unterschiede zwischen heimischen und fremden Wörtern um der Ausmerzung dieser willen nicht anerkannt wurden. Und es war drittens die Tatsache, daß manchmal Solche, die sehr eifrig darauf bedacht waren, möglichst kein Fremdwort zu gebrauchen, sich in anderen, wichtigeren Punkten der Darstellung, z. B. in der Wortverbindung, starke Nachlässigkeiten zu Schulden kommen ließen, also das Wichtigere über dem minder Wertvollen übersahen.

Uebrigens erkenne ich die großen Verdienste des A. D. Sprachvereins willig an und möchte hier noch meiner Freude über die jüngst erschienene Veröffentlichung des Prof. Dr. **H. Dunger** Ausdruck geben, die den Titel trägt: **„Zur Schärfung des Sprachgefühls.** 200 fehlerhafte Sätze mit Verbesserungen und sprachlichen Bemerkungen, geprüft von einem Ausschusse des Allgemeinen deutschen Sprachvereins. Mit einer einleitenden Abhandlung: Was ist Sprachgefühl? Warum soll es verschärft werden? Berlin 1906 Verlag des A. D. Sprachvereins (F. Berggold). 137 S." Die Sammlung ist entstanden aus den seit 10 Jahren in der Vereinszeitschrift veröffentlichten Proben verkehrter Ausdrucksweise und der notwendigen Verbesserung. Die Einleitung Dungers aber beantwortet die genannten Fragen vortrefflich in folgenden 7 Kapiteln: 1. Entstehung, Entwicklung und Veränderung des Sprachgefühls, 2. Einwirkung der Mundart auf das Sprachgefühl, 3. Mangelndes Sprachgefühl, 4. Ueberpeinliches Sprachgefühl, 5. Unsicherheit des Sprachgefühls, 6. Beeinflussung des Sprachgefühls durch Belehrung, 7. Sprachlehre, Sprachwillkür, Sprachgebrauch.

Auch dem Streben, vollkommen unnötige Fremdwörter, deren Bedeutung sich wirklich vollständig mit der von einem oder von verschiedenen deutschen Wörtern deckt, allmählich abzuschaffen, können ja alle Verständigen nur beipflichten, und sie werden die ungeheuere Arbeit und das besonnene Sichten bewundern, die uns in dem von Geh. Oberbaurat **Otto Sarrazin** herausgegebenen **Verdeutschungswörterbuch** entgegentreten, das jetzt in dritter, wesentlich vermehrter Auflage bei Wilh. Ernst und Sohn in Berlin erschienen ist (XVII und 313 S., geh. 5 Mk., geb. 6 Mk.). Manches hochtrabende und durch Abnutzung geradezu ekelhaft gewordene französische oder englische Wort, wie Milieu oder Record (das übrigens bei Sarrazin noch fehlt), wünschen auch wir zu den Geiern. Vor allem aber hätten wir gewünscht, daß das größte Scheusal, das uns die jüngste Zeit gebracht, und das sich nun fest eingenistet hat, von unserer Sprache ferngehalten worden wäre, das aus einem lateinischen und einem französischen Worte zusammengesetzte Ungetüm, und einem französi-

schen, das an sich schon durch die bei uns übliche halb französische, halb deutsche Aussprache gesundes Sprachgefühl beleidigt, der Doktor-Ingenieur. Hätte, als diese Mißgeburt aus Tageslicht kam, nicht der deutsche Sprachverein sie dermaßen mit Hohn überschütten können, daß sie sich wieder zurückgezogen hätte? Uhlig.

Literarische Anzeigen.

Herman Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten. Vierte, umgearbeitete und vermehrte Auflage. 750 S. Leipzig. O. R. Reisland. 1904. 8°.

Zwischen dem Erscheinen der 3. und 4. Auflage dieses erwünschten Buches liegt ein Jahrzehnt, das, voll lebhaftester Bewegung auf dem gesamten Gebiete der Pädagogik, in Preußen eine Reform des höheren Schulwesens gezeitigt hat. Keine durchgreifende Umarbeitung, jedoch mannigfache Aenderungen im Einzelnen sollten das Werk wie bisher brauchbar und förderlich erhalten. Bis S. 575 (Französisch am Gymnasium) hatte der gelehrte und geistvolle Verfasser das Manuskript druckfertig hergestellt, als ihm der Tod die Feder aus der Hand nahm. F. Fauth gab mit Hilfe anderer, namentlich von Herren aus seinem Hörterschen Kollegium, die weiteren Ergänzungen und Literaturnachweise. Um aber die Einheitlichkeit des Buches nicht zu gefährden, wollte er an dem Texte nicht ändern. So ist die Durcharbeitung keine gleichmäßige, auch die Nachträge zur Literatur sind verschieden ausgefallen und im ganzen nicht ausreichend; zuweilen sind nur die Hauptwerke der neuesten Zeit hinzugenommen. Uebel ist, daß die Lehrpläne von 1891 grundlegend geblieben sind und die von 1901 nur angefügt werden. Es ist auch kein Vorteil, daß die genauen Inhaltsangaben am Rande durch die Angabe der §§ oben auf der Seite ersetzt sind. — Im ersten Teil „Schulen, Schüler und Lehrer“ sind neu die Entwicklung der Reformschulen S. 12, der Wegfall der Abschlußprüfung S. 25 und die Ordnung der Berechtigungen S. 26, die bessere Beleuchtung S. 30 und Beheizung S. 31, das Oelen des Fußbodens, die Gefahr der Haftpflicht S. 43, die Schulen für Schwachbegabte S. 47. Die preußischen Vorschriften über Versetzung fehlen. Im zweiten Teil ist die Darstellung der psychologischen Grundlagen der Erziehung und des Unterrichts, die auf den Wundt'schen Schriften beruht, zum Teil umgeschrieben (s. auch S. 284. 396) und hat Zusätze über Vererbung und Veränderungsfähigkeit erhalten (S. 131). Als noch unsicher wird die Erklärung psychischer Vorgänge durch das Experiment bezeichnet S. 89, doch wird die Erforschung der Suggestion empfohlen S. 132. Die Darstellung der ethischen Grundlage ist dieselbe geblieben, ebenso fast ganz der dritte Teil, welcher die Schulzucht behandelt (S. 238 Backenstreich statt Ohrfeige). Der vierte Teil (der Unterricht) erörtert das analytische und synthetische Verfahren S. 291 ff. und nimmt Bezug auf v. Sallwürks didaktische Normalformen S. 306. In der Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer ist der Abschnitt über Religion unverändert gelassen (leise klingt die Betonung der Kirchengeschichte durch), ebenso im wesentlichen der über den deutschen Unterricht. Die Ansicht des Aristoteles über das Tragische wird als nicht mehr maßgebend zurückgewiesen S. 378, das sprechrichtige Deklamieren hervorgehoben S. 388, die psychophysiologischen Versuche bei Erlernung der Orthographie werden S. 396 Anm. erörtert; die Gesetze des Lautwandels und der Wortbildung seien auf der Mittelstufe vorzuführen (S. 435). Bei der Auseinandersetzung über die alten Sprachen werden die Reformschulen berücksichtigt (S. 441), sonst ist hinsichtlich des Lateinischen nichts abgeändert, nur daß die Schreibübungen um 5 Minuten verkürzt (S. 462) und die „nicht zu verwerfenden, aber meist falsch benützten Hilfsmittel“ (Uebersetzungen S. 486) genannt werden (S. 485). Noch mehr als das Lateinische hätte die Darlegung des griechischen Unterrichts einer Modernisierung bedurft; immerhin wird S. 558 des griechischen Lesebuchs gedacht und auf Privatlektüre verzichtet. Im Französischen wird die Besprechung des Versbaus in den Grundzügen verlangt (S. 588); die des Englischen ist geblieben. Für die Geschichte kommt die mykenische Periode hinzu (S. 616). Für Geschichte und Geographie ist die Literatur reichlicher gegeben, besonders über die wirtschaftlichen und sozialen Fragen (S. 631 f.) wie über Kunstgeschichte (S. 648). Globus und Tellurium werden den Mitteln des erdkundlichen Unterrichts beigesellt (S. 674) und der Wert typischer Disposition ausgeführt. Die Zusätze für Mathematik und Naturwissenschaften in den Anm. zeigen den erfahrenen Lehrer (S. 683, 688, 691, 701; 705, 723). Der Umschwung im Zeichen- u. Turnunterricht kommt zum Ausdruck, Schwimmen und Rudern zu ihrem Recht. Hier herrscht frisches Leben. — Die sprachlich-stilistische Besserung geht nicht nur im Kampf gegen das Fremdwort sehr weit: auch „derjenige“, „welcher“, „letzterer“ u. a. m. wird beseitigt. Druckfehler finden sich leider ziemlich zahlreich. — Alles in Allem: Das Buch behält seine große Bedeutung: es reizt zum Widerspruch, z. B. das über die Stellung des Lateinischen S. 246, 503 und 506 Gesagte, und gibt immer zu denken, so S. 19:

„die Lehrer gehen frühzeitig der Elastizität verlustig, ohne die eine rechte geistige Arbeit nicht denkbar ist"; S. 72 „das nivellierende Anciennitätsprinzip gewinnt zum Schaden der Schulen immer größere Ausdehnung"; S. 180 „ein Zeichen des Strebertums und der Konnivenz, daß man die Schüler mehr und mehr in das öffentliche Leben hineinzieht"; S. 491 „man darf Schule und Kadettenanstalt nicht verwechseln"; S. 559 die Bedeutung des griechischen Wesens für das römische Weltreich, für unser Volk, für ideales Streben überhaupt.

Frankfurt a. Oder. G. J. Schneider.

Das kleine Buch (234 S.) **Dr. Fuchs und seine Tertia**, heitere Bilder von der Schulbank von **Fritz Pistorius** (Berlin, Trowitsch und Sohn 1905), gehört zu denjenigen, die füglich ungeschrieben bleiben konnten. Wir haben gar nichts dagegen, wenn der Humor und der Buchhandel sich auch das Gymnasium, unseretwegen bis Sexta, dienstbar macht, sofern es mit Witz und Geist geschieht. Davon vermögen wir hier aber nicht viel zu entdecken. Trivialitäten des Schülerlebens werden uns hier ohne Salz und Schmalz aufgetischt, und der Mangel wird nicht ersetzt weder durch den Dialog, dessen platter Charakter mit ewigem „Na, na, na" keineswegs gehoben wird, noch auch durch den sentimentalen Schluß, wo der nicht versetzte Otto den Groll seines Vaters durch ein Kunstwerk, ein auf 3 Kügelchen gestelltes und mit einem gemalten Osterhäschen und „Fröhliche Ostern" verziertes Hühnerei versöhnt, und das Ganze dann zu mehrerer Rührung mit dem in ein Osterlied verwandelten Weihnachtslied „O du fröhliche, o du selige" usw. endigt. Schaden anrichten aber wird das mehr als harmlose Büchlein nicht.

O. Jäger.

Im Kampf um Gott und um das eigene Ich. Ernsthafte Plauderei von **Karl König.** 2. Aufl. Freiburg i. Br. und Leipzig, Paul Wätzel 1902.

Dies kleine Buch von 133 Seiten, Teil einer Sammlung von Schriften, die unter dem Titel „Neue Pfade zum alten Gott" erscheint, ist uns jüngst wieder in die Hände gefallen, und wir wollen Freunde eines ernsthaften Zwiegesprächs mit einem Mann von Geist, der über die Rätsel der Menschenseele und die Aufgaben des Menschenlebens ernsthaft nachgedacht und über solche mit sich selbst Andacht gehalten hat, über Uebel, Sünde, Glaube, Gott, Idee der besseren Welt, auf dasselbe hiermit aufmerksam gemacht haben. Sie werden ihre Rechnung finden: tiefe Gedanken an die gewohnten religiösen Vorstellungen angeknüpft, aus ihnen entwickelt und in einer Form dargebracht, die den Leser zum Mitdenken und Nachdenken zwingt.

O. Jäger.

Grundriß für den Unterricht in der deutschen Literatur in den oberen Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbststudium. Von Karl Nußbauer, Professor am Kgl. Ludwigsgymnasium in Saarbrücken. München, C. H. Beck'sche Verlagshandlung, 1906.

Wir möchten bei diesem Titel den letzten Absatz „zum Selbststudium" betonen. Das Buch entspringt nach dem Vorwort dem richtigen Gedanken, daß wenn auch die preußischen Lehrpläne im Einklang mit der Erfahrung früherer Zeit nur von Lebensbildern aus der nationalen Literatur, nicht mehr von eigentlicher Literaturgeschichte sprechen, doch im Unterricht der Oberklassen es nicht an der Verbindung dieser Lebensbilder durch Aufzeigung oder Andeutung ihres geschichtlichen Zusammenhangs fehlen dürfe. Es braucht dem Unterricht kein Leitfaden zu Grunde gelegt zu werden und wir unsererseits sind gegen einen solchen: sehr gut und nützlich wird es aber sein, den Schülern unserer oberen Klassen ein Buch mäßigen Umfangs als Führer durch die deutsche Literatur zu empfehlen oder in die Hand zu geben, durch den sie auf jenen Zusammenhang hingewiesen und die Strebsamen unter ihnen auf das spätere Studium ausführlicherer Werke über die Geschichte unserer Nationalliteratur vorbereitet werden. Einen solchen Führer, und zwar wie wir glauben, einen recht brauchbaren, haben wir hier vor uns. Von mäßigem Umfang, 146 Seiten, flüssig geschrieben, warm ohne Ekstase, praktisch eingerichtet, mit Register und Inhaltsbezeichnung am Rand des Textes nach englischer Weise: nicht mit Namen überladen, Tatsachen und leitende Gedanken geschickt verbindend, enthält er alles, was ein Schüler der Prima zu seiner nächsten Orientierung braucht und was ihn zugleich zu weiterer Einkehr in dies überreiche Gebiet anregt. Zwei Drittel sind der Literatur der eigentlichen klassischen Zeit gewidmet: von § 55, S. 96 etwa wird dann das, was man die nachgoethesche Literatur genannt hat, bis hinab auf einige meistgenannte Erzeugnisse des Tages mit kurzer, soweit wir urteilen dürfen, treffender Charakteristik vorgeführt. Auch dies können wir nur billigen, obgleich wir den eigentlichen Unterricht durchaus auf unsere klassische Periode beschränkt wissen wollen, damit unsere Schüler um so sicherer den Maßstab für alle fernere und namentlich die Literatur des Tages gewinnen. Das Urteil des Verfassers scheint uns auch hier überall verständig, maßvoll und wohlbegründet. Ueber Einzelnes, das Verhältnis des Buchs zu seinen Vorgängern, die Verwertung der Quellen, über welche das Vorwort sich ausspricht u. a., wollen wir uns nicht verbreiten; wir möchten nur, um unser Interesse an der Arbeit zu betätigen, zu zwei Stellen eine kurze Bemerkung machen. — S. 53 heißt es: Die neue universale Bildung habe ihre reinste künstlerische Form durch Goethe ge-

funden, „den größten Menschen und sprachgewaltigen Dichter, dem ein Gott gab, zu sagen, was er leide". Mit einer Uebertreibung, wie die, Goethe den größten Menschen zu nennen, tut man diesem keinen Gefallen und der Jugend keinen Dienst. Den größten Menschen gibt es überhaupt nicht, so wenig, als es nach einer gelegentlichen treffenden Bemerkung Fr. Th. Vischers den schönsten Menschen gibt, und zwar aus dem einfachen Grund, weil auch die größten und schönsten nur Einzelne sind, keiner also, auch der höchstbegabte nicht, menschliche Größe vollständig und erschöpfend darstellen kann. Den Zusatz aber, „dem ein Gott gab, zu sagen, was er leide", halten wir an dieser Stelle und als allgemeinen Ausdruck für Goethes dichterische Größe für ganz verfehlt. Jene Stelle im Tasso:

und wenn der Mensch in seiner Qual verstummt,
gab mir ein Gott zu sagen was ich leide,

ist bei einer solchen allgemeinen Charakteristik für Goethe am wenigsten angebracht, dem ein Gott weit mehr gab, als jenes zu sagen, was er litt — er gab ihm zu sagen, was er lebte, und in diesem Leben war das Leiden doch sicherlich nicht das Vorherrschende. — Unsere zweite Bemerkung bezieht sich auf S. 84, den Chor in der Braut von Messina. „Es ist Schiller nicht geglückt, den griechischen Chor wieder für die Bühne brauchbar zu machen", und der Verfasser wiederholt die wie eine ewige Krankheit sich fortschleppende Rede, „daß das gemeinsame Handeln einer Menge neben der Tätigkeit der Einzelnen störend wirke". Weder ist der Chor in der Braut von Messina eine Menge, noch handelt er gemeinsam, noch stört er die „Tätigkeit der Einzelnen", sondern er ist ein Dienergefolge, er „handelt", in seiner dienenden Rolle bleibend, indem er die Befehle seiner Herrn ausführt und deren Entzweiung und Versöhnung mit der natürlichen Teilnahme des Dienenden begleitet, und er „stört" nicht die Handlung (das wird ja wohl unter dem verfehlten Ausdruck Tätigkeit der Einzelnen zu verstehen sein), sondern indem er mit seinen stets unmittelbar an die Handlung, die sich mit furchtbarer Schnelligkeit vollzieht, sich anschließenden Reden diese Handlung zugleich begleitet und unterbricht, leistet er genau das, was Schiller ihn leisten lassen will — nämlich daß er den Eindruck des Entsetzlichen, das sich begibt, zugleich mildert und verstärkt und dadurch vertieft. Ob der Chor für unsere heutige Bühne auf diesem Wege wieder „brauchbar" werden wird, wird von der Bühne, dem Stoff und dem Dichter abhängen: für dieses bestimmte wunderbare Stück aber ist er nicht bloß „brauchbar", sondern seine Einführung in neuer Gestalt nach unserer, der kritischen Ueberweisheit unseres ästhetischen Schulmeistertums gegenüber längst nicht mehr vereinzelten Ansicht eine künstlerische Großtat und ein dichterischer Meistergriff gewesen.

O. Jäger.

Unsere Leser und namentlich diejenigen, denen der deutsche Unterricht oder die Leitung der Homerlektüre vertraut ist, möchten wir aufmerksam machen auf den feinsinnigen Vortrag, **Märchen, Sage und Dichtung** von **Friedr. Panzer** (München, C. H. Beck'sche Verlagshandlung 1905), der richtig Beobachtetes klar und in einer Weise entwickelt, welche das betrachtete Gebiet wirklich aufhellt und, denken wir, besonders bei der Homerlektüre, z. B. bei dem versteinerten Phäakenschiff der Odyssee, ganz unmittelbar auch für Schüler fruchtbar gemacht werden kann.

O. Jäger.

M. Dessoir und P. Menzer, Philosophisches Lesebuch. Zweite vermehrte Auflage. Stuttgart, F. Enke, 1905. VIII u. 300 S. 8°. Mk. 5,60.

Das Buch, dessen erste Auflage in zwei Jahren vergriffen ward, kann und will das eindringende Studium philosophischer Hauptwerke nicht überflüssig machen, vermittelt aber in gut gewählten und knapp, doch im ganzen ausreichend erläuterten Proben eine eigene Anschauung von der Entwickelung des menschlichen Denkens, insonderheit nach der erkenntnistheoretischen und metaphysischen Seite. Dringend zu wünschen wäre ein Ergänzungsband, der die Aesthetik und Psychologie zugleich mit stärkerer Heranziehung der Ethiker und Pädagogen in ähnlicher Weise darstellte. Doch selbst in der jetzigen Beschränkung ist das Buch ein ausgezeichnetes Hilfsmittel auch für den, der Literaturwerke zu erläutern hat. Um des literaturgeschichtlichen Unterrichts willen hätten wir noch einen Wunsch für neue Auflagen: Berücksichtigung der Glaubensphilosophie eines Hamann und Jacobi, sowie grundlegende Abschnitte aus Schellings Schriften.

Heidelberg. Robert Petsch.

Lateinisches Etymologisches Wörterbuch von Dr. **A. Walde,** a. o. Prof. a. d. Universität Innsbruck. Heidelberg 1905—6, Karl Winter's Univ.-Buchhandlung. Vollständig in ca. 10 Lieferungen, jede Lieferung von 5 Bogen für Subskribenten 1,50 Mk.

Bis jetzt liegen uns von diesem Wörterbuch, das zu den von Prof. H. Hirt im Winter'schen Verlag herausgegebenen indogermanischen Lehrbüchern gehört, 8 Lieferungen vor; die Vollendung des Buchs steht, wie wir hören, in nächster Zeit bevor. Ist dasselbe mehrfach von fachmännischer Seite, wir meinen von Vertretern der indogermanischen Sprachforschung, lebhaft bewillkommnet und anerkannt worden, so darf daneben wohl auch ein den sprachvergleichenden Studien fernstehender klassischer Philologe zum Aus-

druck bringen, wie ungemein interessant und belehrend für ihn das Werk, soweit er es bisher befragt hat, gewesen ist. Die Fülle des linguistischen Materials und der Verweisungen auf die in unserer Zeit enorm angewachsene etymologische Literatur stört dank der übersichtlichen Anordnung der einzelnen Artikel und dank den typographischen Unterscheidungen auch den nicht, der eine kurze Auskunft sucht. Daß diese in außerordentlich vielen Fällen nicht eine assertorische, geschweige denn eine apodiktische, sondern eine hypothetische ist, ja daß auch das entschiedene ignoramus eine Rolle spielt, wird niemand wunder nehmen, der auch nur etwas von etymologischen Forschungen und Aufstellungen weiß. Ein solcher wird sich vielmehr der Skepsis freuen gegenüber der früheren Sicherheit bei absolut unhaltbaren Behauptungen, wird sich aber andrerseits auch freuen, wie große Fortschritte man auf dem Wege zu sicheren Resultaten gemacht hat. Zahlreiche Nachträge werden selbstverständlich von den Forschern auf gleichem Felde schon jetzt geliefert werden und von dem Autor, soweit sie beachtenswert sind, bei späteren Auflagen beachtet werden. aber schon gegenwärtig ist das Buch in so hohem Grade nützlich, daß kein Philologe, jedenfalls keine Gymnasialbibliothek versäumen sollte, dasselbe in ihre Nachschlagewerke aufzunehmen. Der uns am nächsten liegende Wunsch für spätere Auflagen bezieht sich nicht speziell auf Etymologie, sondern auf ein allerdings eng mit dem etymologischen zusammenhängendes Gebiet, das der Bedeutungsgeschichte der einzelnen Wörter. Der Semasiologie sollte, meinen wir, ein etwas größerer Raum in diesem Wörterbuch eingeräumt werden, aus wissenschaftlichem Grunde und um des Schulunterrichts willen: treten doch in diesem etymologische Fragen immer, bei der Erklärung von Schriftstellern wie bei Uebersetzungen ins Lateinische, in Verbindung mit Fragen der Wortbedeutung auf.

Um aber unsererseits wenigstens einen kleinen etymologischen und semasiologischen Nachtrag zu liefern, so geschehe das zu dem lateinischen Wort, dessen Ursprung und Bedeutung in neuerer Zeit die umfänglichsten Erörterungen erfahren haben und das uns zugleich in den mannigfaltigsten modernen Verwendungen vertraut ist, ja von uns, wenn wir nicht irren, häufiger gebraucht wird, als von den Alten.

„Denn die Elemente hassen das Gebild der Menschenhand", „Schäme dich, du hast nicht einmal die Elemente inne", „Die Elemente des Staates", „Er ist ein unruhiges Element in der Klasse", nebst den „elementaren Schnitzern" und der „elementaren Gewalt, mit der die Begeisterung bei einem Toast hervorbrach"; von den chemischen, physikalischen und mathematischen Elementen ganz zu schweigen.

Was sagt nun bei diesem Wort das Waldesche Buch? „elementum, Buchstabe, Grundstoff, Element: den wenigsten Einwänden unterliegt Heindorfs, Havets (Mém. soc. lingu. V 44), Wölfflins (ALL. XI 444) und Reiters (Progr. des Gymn. Weinberge 1900) Ableitung von LMN, welche Buchstaben bei Zerlegung des altlat. Alphabets von zwanzig Buchstaben in zwei Reihen die zweite Reihe begannen. elementum dann etwa = abc." In einem Zusatz folgt die Zurückweisung der Etymologien von Czeréps, der das Wort aus dem Hebräischen herleitete, und von Diels, der elementum aus elepantum entstehen ließ, das die Bezeichnung für die den Kindern in die Hand gegebenen elfenbeinernen Buchstaben gewesen sei, und die Ablehnung auch der (nicht angeführten) Deutungsversuche bei Curtius, Fick und L. Meyer.

Zu Heindorfs Name hätte die Stelle, wo er die genannte Etymologie vertritt, citiert werden sollen: zu Horazens Sat. I 1, 26. Ersonnen hat übrigens auch er diese Herleitung nicht. „Scharfsinnig leitete Jemand", sagt er. Nach Reifferscheids Behauptung war dieser Jemand Schleiermacher. Ferner wäre erwähnenswert, wie diese Ableitung Schmalz in den Südwestdeutschen Schulblättern des J. 1899 S. 291 zu stützen suchte, nämlich nicht in der gewöhnlichen, von Walde angeführten Weise, die ihm (mit Recht) sehr künstlich erscheint, sondern in folgender Weise. Wie unsere Kinder erst einen Grundstrich mit zwei Haarstrichen, die Züge für i, dann das Zeichen für n und drittens das für m schreiben lernten, so habe der römische Knabe zuerst das l, dann das n, dann das m gelernt; mache man nun aus l n m ein lateinisches Wort mit der Endung tum, so erhalte man elenemtum, und dies, nach Analogie der Nomina auf entum umgewandelt, gebe elementum, das seinem Ursprung entsprechend zuerst, wie Abc, den Sinn von Anfangsgründe habe. — Mir erscheint auch diese Begründung der Schleiermacher-Heindorfschen Etymologie sehr künstlich und wenig probabel, einmal wegen des Umwegs über elenemtum und zweitens, weil ich nicht einsehe, warum das Zeichen für den L-Laut und nicht das noch einfachere für den I-Laut der von den römischen Kindern zuerst geschriebene Buchstabe gewesen sein soll; und ich möchte die Frage aufwerfen, warum eine andere schon im 17. Jahrhundert aufgestellte und im 19. von verschiedenen Seiten gebilligte Herleitung so vollständig bei Seite gelegt ist, daß sie nicht einmal angeführt wird.

Gerhard Joh. Vossius ist es, der in seinem Etymologicon zuerst elementum mit proles, suboles, adolescens in Verbindung brachte, allerdings mit der falschen Annahme, daß es ein Verbum elere gegeben habe, das wie olere die Bedeutung von „wachsen" gehabt. Ein Schritt weiter vorwärts auf diesem Wege aber wurde in einem Büchlein gemacht, in dem man eine lateinische Ety-

mologie nicht erwarten sollte, in Ad. Trendelenburgs Elementa logices Aristoteleae S. 51 der 5. Aufl.: das anlautende e sei nicht aus einem alten elere zu erklären, sondern aus Assimilation an den folgenden Vokal, wie soboles aus suboles, socordia aus secordia, homo aus hemo, tugurium aus tegurium entstanden sei. Und mit derselben Erklärung des Anlauts haben dann auch Curtius unter Nr. 5236 seiner Etymologie und Corssen in seinen kritischen Nachträgen zur lateinischen Formenlehre S. 280 das fragliche Wort mit adolescens u. s. w. zusammengestellt.

Was spricht nun dagegen? Wenn man eingesehen hat, daß das o in adolesco, suboles, indoles nicht der ursprüngliche Vokal, sondern aus a entstanden ist, und daß diese Wörter mit alere, alimentum zusammenhängen, so beweist das natürlich nichts gegen ihre Zusammengehörigkeit mit elementum. Aber vielleicht hindert die Bedeutung. Mit nichten. Alle Verwendungen von elementum passen zu dem Begriff: etwas, wodurch oder woraus ein Anderes erwächst, erwachsen ist. Der älteste Dichter, bei dem es vorkommt, Lucrez, gebraucht elementa von den Urbestandteilen der Dinge, z. B. II 391, 410, von den Buchstaben, aus denen die Wörter erwachsen, I 823, von beiden zugleich I 196. 911, von den Grundlehren der rationalistischen Naturbetrachtung I 80. Der älteste Prosaiker, bei dem wir das Wort finden, Cicero, verwendet es im physikalischen Sinn Acad. I § 26, von den grundlegenden Lehren der Rhetorik und Dialektik Acad. II § 92 und 143, von den Grundlagen der Sittlichkeit de fin. V 59. (Varro nennt, was auch wohl zu beachten ist, die Buchstaben stets litterae, nicht elementa.)

Also was spricht gegen die Etymologie des alten Vossius? U. A. w. g.

Schließlich unser Wunsch für die Schlußlieferung, daß sie uns im nachzuliefernden Vorwort eine recht belehrende Erörterung des Verfassers über seine Vorgänger und die eigenen Grundsätze bringen möchte.

U.

Der Wetteifer, mit dem sich besonders drei bedeutende Firmen, die Freytag-Tempsky'sche, die Teubner'sche und die Velhagen-Klasing'sche, um Herstellung von Schulausgaben griechischer und lateinischer Klassiker bemühen, deren Erläuterungen lediglich dem Bedürfnis der Schüler dienen wollen, — dieser Eifer hat neben manchem Minderwertigen und einigem sogar Zweckwidrigen (wozu wir in erster Linie Kommentare, die es dem Schüler zu leicht machen, rechnen) auch vieles Brauchbare auf den Büchermarkt gebracht. Alle diese Erscheinungen zu besprechen, verbietet der uns für literarische Anzeigen zur Verfügung stehende Raum. Doch werden wir stets, wenn uns etwas besondere Beachtung zu verdienen scheint, darauf hinweisen.

Dazu gehört die Ausgabe von **Platons Apologie** und **Kriton** nebst Kommentar und Hilfsheft von **Ferd. Rösiger**, die unter „Teubners Schülerausgaben" erschienen ist: besonders das 1905 publizierte Hilfsheft (VIII und 99 S., 1 Mk.) ist es, dem wir weiteste Verbreitung wünschen. Es enthält eine Uebersicht über die Geschichte der Philosophie bis auf Sokrates, zweitens eine kurze Darstellung von Sokrates' Leben und Lehre, drittens „Grundzüge der Logik nach Xenophons Memorabilien und Platons Apologie und Kriton", endlich „Grundlinien der sokratischen Ethik".

Zu den beiden ersten Abschnitten existiert bereits Analoges in anderen Schulausgaben der beiden in der Schule am häufigsten gelesenen Schriften Platons; eine Vergleichung der früheren Belehrungen wird aber zweifellose Vorzüge der Rösigerschen Darstellung zeigen. Die Lehren der Vorsokratiker und des Sokrates treten dem Schüler hier wesentlich näher durch zweckdienliche Citate aus den Quellen, durch Erklärung alter philosophischer Termini, die z. T. noch heute bei uns in der griechischen Form oder lateinischer Uebertragung gebräuchlich sind, durch vielfache Hinweise auf moderne verwandte Anschauungen und Aussprüche, durch den klaren Nachweis der Stufenfolge in den philosophischen Anschauungen von Thales bis Sokrates und dessen, was den Athenischen Weisen von allen Vorgängern und Zeitgenossen unterscheidet, nicht am wenigsten endlich durch die Frische der Sprache. Gern gedachte ich bei der Lektüre dieser Seiten der eigenen Bestrebung in früheren Jahren, auf diesem Wege die Primaner in das philosophische Denken einzuführen: denn noch jetzt hege ich die Ansicht, daß solche erste Einführung auf dem Gymnasium nicht wirksamer geschehen kann, als durch Einblicke in die historische Entwicklung der älteren griechischen Philosophie. Auch befinde ich mich zumeist in voller Uebereinstimmung mit der Rösigerschen Darstellung und vermisse nicht viel. Zweierlei allerdings sollte m. E. in den Kapiteln über Sokrates' Wesen und Lehre noch eingehender besprochen werden. Einmal die Methode der Belehrung, welche er begründet hat und die deswegen noch gegenwärtig in der Pädagogik entweder mit seinem Namen oder mit einem Ausdruck bezeichnet wird, der Sokrates' witziger Vergleichung der eigenen Tätigkeit mit dem Beruf seiner Mutter entstammt, sowie der enge innere Zusammenhang der sokratischen Mäeutik mit seiner Ironie, die öfter fälschlich nur als Scherz aufgefaßt worden ist (wobei der Schüler passend noch etwas mehr über den Begriff des Wortes im Altertum und in heutiger Zeit hören könnte). Zweitens aber müßte, meine ich, die Charaktereigenschaft des athenischen Weisen in hellstes Licht ge-

rückt werden, deren Wert gerade auch bei seiner Vergleichung mit manchem anderen Philosophen der alten und der neuen Zeit ins Auge fällt und die sicher wesentlich mitwirkte bei dem tiefen Einfluß, den er auf seine Anhänger übte: ich meine die absolute Harmonie zwischen seinem Denken, Reden und Handeln, eine Uebereinstimmung, die sich besonders erhebend in seinem Gespräch mit Kriton, in der Begründung seines dem Wunsch der Freunde entgegenstehenden Entschlusses zeigt.

Als etwas Neues müssen der dritte und der vierte Abschnitt des Hilfsheftes anerkannt werden, in denen versucht ist, in einer für den Schüler wohlverständlichen Weise aus Memorabilien, Apologie und Kriton ein System sokratischer Logik und Ethik herauszuarbeiten. Auch diese Zusammenstellungen sind recht sehr geeignet, der Wiederbelebung des philosophischen Unterrichts auf dem Gymnasium, die der Verfasser gleich vielen Anderen lebhaft wünscht, beste Dienste zu leisten. Der dritte Abschnitt kann den logischen Unterweisungen wesentlichen Gewinn an Klarheit und Lebendigkeit bringen (die Brücke zwischen der sokratischen und der späteren Logik ist vom Verfasser selbst durch Einreihung von Lehren der letzteren geschlagen). Der vierte Abschnitt kann Nutzen auch im Religionsunterricht stiften. Vervollkommnet würden der dritte und vierte nach meiner Meinung werden, wenn bei späteren Auflagen, die diesem Hilfsheft gewiß nicht fehlen werden, die Benutzung der Xenophontischen Denkwürdigkeiten etwas zurückträte und dafür Manches aus anderen platonischen Dialogen, besonders dem Protagoras und dem Gorgias, einträte. Nach meiner Meinung, sage ich: denn ich stehe mit fester Ueberzeugung auf dem von Rösiger nicht geteilten Standpunkt von Lehrs in der Beurteilung Xenophons. Doch hierüber kann mit wenigen Worten nicht gesprochen werden.

Schließlich sei noch erwähnt, daß die schmucke Ausgabe mit zwei Zugaben schließt, die jeder bewillkommnen wird, mit den Anfangs- und Schlußkapiteln des Phädon und der Lobrede des Alkibiades auf Sokrates (mit einer Auslassung). Damit ist natürlich nicht gesagt, daß größere Partien des Phädon und des Symposion nicht gelesen werden sollen: das ist zweifellos das Bessere, und es wird bei uns mit guten Klassen stets gelingen und mit guten Lehrern den Schülern unvergeßlichen Genuß und große geistige Förderung bringen. U.

Von der vorzüglichen, vor etwa zwei Menschenaltern zuerst erschienenen deutschen Uebertragung der **Divina commedia Dantes,** deren Verfasser (König Johann von Sachsen) sich **Philalethes** nannte, hat der B. G. Teubnersche Verlag eine „wohlfeile Ausgabe in einem Band" veranstaltet (XXXV u. 1019 S., Preis geb. 6 M.), die zumal im Hinblick auf ihre würdige Ausstattung bei handlichem Format die Bezeichnung „wohlfeil" recht sehr verdient.

Den ersten Teil, das **Inferno,** von der div. commedia riveduta nel testo e commentata, eines für jeden ernsthaften Danteforscher unentbehrlichen Werkes, hat der indessen verstorbene, wohl anerkanntermaßen erste Danteforscher seiner Zeit, G. A. **Scartazzini,** bei F. A. Brockhaus, Leipzig 1900, noch in einer seconda edizione intieramente rifatta accresciuta di una concordanza della div. comm. herausgegeben (XX und 623 S. und 168 S. Konkordanz in einem Bande). Preis geh. 12 Mk., geb. 13 Mk. E.

Von Professor **Theodor Lindners** im Jahrgang 1902 S. 235 f. besprochener **Weltgeschichte seit der Völkerwanderung** in 9 Bänden (Stuttgart u. Berlin, J. G. Cotta Nachfolger. Preis des Bandes geh. Mk. 5,50, in Lwd. Mk. 7, in Halbfrz. Mk. 7,50) ging uns weiter Band III zu, der in ausführlicherer Erzählung die Zeit „vom 13. Jahrhundert bis zum Ende der Konzile, die abendländisch-christliche Kultur, Anfänge einer neuen Zeit" behandelt (1903, X u. 592 S., von denen 12 Literatur-Angaben, 22 Personen- und Ortsverzeichnis enthalten). Von demselben Verfasser erschien ferner 1904 eine Rektoratsrede über **Allgemeingeschichtliche Entwicklung** (ebenda, 50 Pfg.) und schon drei Jahre nach der ersten die zweite erweiterte Auflage seiner **Geschichtsphilosophie** (vgl. unseren Jahrgang 1902 S. 235 f.; ebenda, Preis geh. Mk. 4,50, geb. Mk. 6.—). Sein Buch über **Die deutsche Hansa,** ihre Geschichte und Bedeutung, für das deutsche Volk dargestellt, (Leipzig, Ferd. Hirt u. Sohn, 2. Auflage. Preis geh. Mk. 2,25, geb. Mk. 3.—) ist sehr empfehlenswert auch für ältere Schüler. E.

(Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend. Nr. 14 u. 15. Berlin, Hermann Pätel.) **Die Kriege Friedrichs des Großen** von **Hermann Meyer.** I. II. 2 mäßig (200 und 264 S.) starke, hübsch ausgestattete, auch mit Kartenskizzen versehene Bändchen, die den interessanten Gegenstand in angemessener, dem Verständnis unserer Jugend gut angepaßter Sprache nach guten Quellen behandeln. Sie verdienen, wie alles, was bis jetzt in dieser Sammlung (von W. Capelle und Hans Vollmer) erschienen ist, für unsere Schülerbibliotheken und zu Geschenken empfohlen zu werden: der Preis dieser wie der übrigen Bändchen der Sammlung ist mäßig, — hübsch und solid gebunden, zwischen 1 und 2 Mk.

O. Jäger.

de Waal, A., Roma sacra. Mit 2 mehrfarbigen Tafelbildern und 533 Abbildungen im Text. München, Allg. Verlags-Gesellschaft. XIV u. 736 S. brosch. 12 M. geb. 14 M.

Der Verfasser, seit vielen Jahren in Rom ansässig und tätig, Rektor der deutschen Nationalstiftung von Camposanto, hat den stattlichen, mit reichem Bildschmuck auftretenden Band besonders gläubigen Katholiken gewidmet, deren geistiges und seelisches Bedürfnis er bei seinen oft tagtäglichen Führungen durch den Vatikan hat kennen lernen können. Das Buch will ein Führer und Wegweiser zu den Heiligtümern der Kirche sein, will die Geschichte derselben erzählen, ihren Geist erschließen, Kunstverständnis anregen und vor allem der Andacht Nahrung bieten. Er führt von Jahrhundert zu Jahrhundert und will zugleich eine Illustration des Kirchenjahrs geben. An manchen Stellen macht das Werk mehr den Eindruck eines Erbauungsbuches als den eines wissenschaftlichen Cicerone, er gibt auch Skizzen, wie sie in einen historischen Roman hineingehören, er schreibt anschaulich, gewandt und weiß ergreifende Stimmung zu wecken, wenn er Hymnen von der Größe der ewigen Roma anhebt. Seine geschichtliche Auffassung ist mehr die des geistlichen Rhetors als die eines Historikers, der das Bedürfnis hat, Personen und Zeiten nach ihrem inneren Wesen unbefangen zu verstehen. In der Geschichte des Christentums gibt es für ihn Perioden, wo der Fürst der Hölle zu triumphieren scheint, wie das Zeitalter der Renaissance und der Aufklärung. Aber auch was er von den römischen Cäsaren erzählt, geht nicht über die grell moralisierenden Kaiserbiographien alten Stils hinaus. Sein Urteil über die großen Kämpfe des Mittelalters illustriert vollkommen der Satz: „Hatte das Blut des letzten Hohenstaufen die Schuld seiner Väter gesühnt, so mußte sein Mörder erleben, daß Rudolf von Habsburg mit der Kirche Frieden schloß" (S. 337). Uebrigens zeigt der Verf. darin seinen Sinn für die deutsche Heimat, daß er den Erinnerungen an deutsche Pilger und Künstler, an deutsche Stiftungen, den Grabsteinen und Denkmälern mit innerer Teilnahme nachgeht. In der Kunstgeschichte vermißt man jegliche innere Charakteristik der Künstler, er zitiert für Michelangelo nur Knackfuß und Steinemann. Daß einzelne Unrichtigkeiten unterlaufen, wird man dem umfangreichen Buche zugute halten, er macht den bärtigen Dionysos von Neapel noch zu einem Plato, die sitzende Statue aus Pal. Sciarra zu Aristoteles. Schwerer zu begreifen ist, warum die römischen Werke von Michelangelo Caravaggio (er nennt nur den unbedeutenden Polidoro) und Velasquez nicht erwähnt sind. Die völlige Trennung der Roma sacra von der Roma profana macht sich gerade in der Kunstgeschichte übel, da sie zur Einseitigkeit führt. Manche Abbildungen sind zu klein: man kann eine Assunta von Tizian oder die Kreuzabnahme von Volaterra, abgesehen von der Undeutlichkeit, nicht im kleinsten Miniaturformat sehen. Das Buch bietet aber gar manche Illustration, die man sonst nicht hat. Die Schuhmacher'schen Skizzen stechen vorteilhaft von den Reproduktionen von Photographien ab. Den oben genannten speziellen Zwecken wird das Werk zweifellos gut dienen: besonders für die frühchristlichen Altertümer gewährt es reiche Kunde, sein Verfasser wird de Rossi und seiner großartigen Arbeit näher gestanden haben. F. Rösiger.

Das Gymnasium soll aufs wissenschaftliche Arbeiten vorbereiten, in gewissen Grenzen dazu anleiten. Zu solcher, nicht bloß zu rein genießender Beschäftigung mit den großen Meistern der Malerei vermag ein Werk anzuregen, das **Klassiker der Kunst in Gesamtausgaben** betitelt ist (Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart, I. Serie: Raffael, Rembrandt, Tizian, Dürer, Rubens mit über 1800 Abbildungen; vollständig in 70 Liefg. zu je 50 Pfg. — Liefg. 1). Das Eigenartige und in jener Richtung besonders Anregende des Unternehmens liegt darin, daß es nicht bloß die Meisterwerke jener Großen, sondern ihr ganzes Lebenswerk geben will. In historischem Fortschreiten anschauend und vergleichend, lernt man die Meister kennen, erforscht ihr Werden, lernt begreifen, wie ihre Kunst zu ihrer höchsten Blüte sich entfaltete. Dabei leistet einem schätzenswerte Beihilfe ein knapper biographischer Text, der (nach der vorliegenden Probe) recht geschickt abgefaßt ist. Daneben soll ein Anhang Erläuterungen bringen. Die Reproduktionen sind sehr gut (Autotypien). Das Werk jedes einzelnen Meisters ist auch jetzt schon für sich gebunden zu beziehen. — Inzwischen gingen uns noch die Liefg. II—XX zu, in denen Raffaels Werk mit Text und Erläuterungen abgeschlossen, das von Rubens etwa zur Hälfte gegeben wird. E.

Ein Blick in Friedrich **Ratzels** Buch **„Ueber Naturschilderung"** (München und Berlin, R. Oldenbourg, 1904 VIII u. 394 S. mit 7 Bildern in Photogravüre, Preis eleg. geb. 7,50 Mk.), wohl die letzte Gabe des großen Gelehrten, wird Viele so fesseln, daß sie sich gern tiefer in seine Lektüre versenken. „Allen Naturfreunden, besonders denen, die als Lehrer der Geographie, der Naturgeschichte oder der Geschichte den Sinn für die Größe und Schönheit der Welt in ihren Schülern wecken wollen", ist es gewidmet; aber, fügen wir bei, auch die Lehrer des Deutschen und die Zeichenlehrer, ja Künstler des Worts wie der bildenden Kunst können Anregung daraus schöpfen. Anregen will es, führen „zu dem Schatze von beleben-

den und beglückenden Eindrücken ..., die in der künstlerischen Seite der Geographie liegen". In einem längeren einleitenden und zwei Hauptabschnitten „Ueber das Schöne und das Erhabene in der Natur" und „Zur Kunst der Naturschilderung" entwickelt Ratzel seine Gedanken. Reiche Belesenheit (auch auf dem Gebiet der Poesie), Naturbeobachtung und Bekanntschaft mit Werken der bildenden Kunst, philosophisch-ästhetische Reflexion, das alles hat bei der Entstehung dieses eigenartigen, feinen Büchleins mitgewirkt. Ein prächtiger Schmuck sind die 7 Photogravüren. E.

Unsere Haustiere. Unter Mitwirkung hervorragender Fachmänner und Tierfreunde herausgegeben von Prof. Dr. Richard **Klett**, a. d. kgl. tierärztlichen Hochschule in Stuttgart. Mit 13 farbigen Tafeln und 650 Abbildungen nach dem Leben. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. Vollständig in 20 Lieferungen zu 60 Pf.

Dieses Werk, das als Ergänzungsband zu dem im gleichen Verlag erschienenen, früher von uns angezeigten, den „Tieren der Erde", bezeichnet ist, wird sich, nach der ersten, der Hunde-Lieferung, zu urteilen, schnell die Gunst eines zahlreichen Publikums erwerben: so anmutig und vielfach auch humorvoll ist hier nicht bloß die äußere Gestalt der verschiedenen Arten, sondern auch das seelische Leben des Hundes in Worten und Bildern zum Ausdruck gebracht.

Der Inhalt der beiden Nummern des **Türmers** (Febr. und März 1906) zeigt die gewohnte Fülle und Mannigfaltigkeit: Politik, Wissenschaften, schöne Literatur, bildende Kunst, Musik erhalten ihren Anteil. Unter den Bildern ragen die Bruckmannschen Photogravüren von Karl Haiders Vorfrühling und M. v. Schwinds Rübezahl hervor; vortrefflich ist aber auch die Wiedergabe von Millets Hungrigen Schnäbeln. Unter den Aufsätzen dürften besonders die Bekenntnisse von Peter Rosegger „Mein Wildpfad zu Gott" und von dem Kieler Naturforscher Johannes Reinke „Was wissen wir von der Natur und was können wir von ihr wissen?" interessieren, sowie die Abhandlung von F. Hemann über „Weltanschauungen aus dem Jahre 1905". Der Biograph Mozarts, Karl Storck, hat im Februarheft seinen schönen Aufsatz über den Tondichter zu Ende geführt. Dasselbe Heft brachte auch eine Mozartsche Notenbeilage.

Unmittelbar vor Abschluß des Heftes geht uns folgende Publikation zu, auf die noch aufmerksam zu machen uns als dringende Pflicht erscheint.

Das höhere Schulwesen der Staaten Europas. Eine Zusammenstellung der Lehrpläne von Prof. Dr. **Ewald Horn,** Vorsteher der kgl. Auskunftsstelle für höheres Unterrichtswesen in Berlin. Berlin, Trowitzsch und Sohn, 1906. 201 S. 6 Mk.

Ueber die Zweckmäßigkeit dieses Unternehmens wird sich kaum ein Zweifel erheben. Sind doch in Zeiten, wo bezüglich der Gestaltung des höheren Schulwesens viel geschwankt, gesucht, gestritten wird, zwei subjektiver Willkür entrückte Stützen mehr denn je für heilsame Entscheidungen unentbehrlich, die Geschichte der Pädagogik und die Kenntnis des Unterrichtswesens der Gegenwart im In- und Ausland; und ein wesentliches Stück der letzteren Kenntnis geben die Lehrpläne (wenn auch nicht die ganze: denn wir erhalten durch sie noch keine Anschauung von der Unterrichtspraxis und den Unterrichtserfolgen).

Da Verf. in der Vorrede meine ähnlichen Unternehmungen erwähnt, so veranlaßt mich das zu der Bemerkung, daß mir aus den Vorarbeiten für die 1868 herausgegebene Zusammenstellung der Gymnasiallehrpläne der deutschen Schweiz und für die wiederholte Publikation der Stundenpläne von Gymnasien, Realgymnasien und lateinlosen Realschulen in Deutschland, — daß mir, sage ich, aus den Vorarbeiten hierfür und dem Bemühen, stets über die aktuelle Organisation der außerdeutschen höheren Schulen in Europa unterrichtet zu sein, reichlich klar ist, mit welchen Schwierigkeiten Horn bei Herstellung des vorliegenden Werkes zu kämpfen hatte, und auch klar ist, wie solche Zusammenstellungen ohne Unterlaß revidiert werden müssen, da in manchen Ländern eine Schulreform die andere jagt und auch in anderen wenigstens kleine Aenderungen nach wenigen Jahren vorgenommen zu werden pflegen. So wäre das Beste, die Hornsche Arbeit erschiene jedes Jahr in neuer Auflage, jedenfalls alle drei Jahre sollte es geschehen, und bei dem Absatz, den das Buch finden muß, würde sich das ja auch wohl ohne Schaden der Verlagshandlung machen lassen.

Alle aber, die Korrekturen oder Ergänzungen bringen können, sollten es um des allgemeinen Interesses willen immer ohne Zögern tun, durch Veröffentlichung oder private Mitteilung an den Verfasser. Was ich im Augenblick hier notieren möchte, ist dies. In der Schweiz verdienen außer den von Horn berücksichtigten Anstalten ein besonderes Interesse auch die Gymnasien und realistischen Schulen in Aarau, S. Gallen, Schaffhausen, Solothurn, Sarnen, Lausanne, Neuchatel, sowie die Benediktineranstalt in Maria-Einsiedeln (vgl. die Jahreshefte des schweizerischen Gymnasiallehrervereins v. d. J. 1883. 1884. 1885). In Ungarn stehen eingreifende Aenderungen vor der Tür und nicht unwesentliche auch in Schweden. Im ersteren Lande ist zu unterscheiden zwischen den staatlichen Gymnasien und denen, die von einzel-

nen Konfessionen gegründet sind und unterhalten werden, so von der Kirche Augsb. Bekenntnisses in Siebenbürgen. Etwas Genaueres über die italienischen Realschulen findet sich in den Südwestdeutschen Schulblättern v. J. 1900 Nr. 2. Von England ist es allerdings nicht möglich einen allgemeinen oder auch nur in größerem Umfang geltenden Lehrplan zu bringen. Aber wie aus der Schweiz über manchen nur an einer Anstalt geltenden berichtet ist, so wäre es angemessen, wenn auch in die Lehrplangestaltung einzelner englischer und schottischer höherer Schulen ein Einblick gegeben, etwa von den Stundenplänen in Eton, Rugby und an der Westminsterschule und daneben auch von dem an einer Anstalt of modern type geltenden Mitteilung gemacht würde. So hatte ich in die oben genannte Zusammenstellung der schweizerischen Gymnasiallehrpläne neben anderen außerschweizerischen auch den Stundenplan der oberen Schule in Eton v. J. 1861 aufgenommen und erinnere mich sehr wohl noch, daß auch auf diesen bei der Lehrplanberatung, der meine Zusammenstellung als Grundlage diente, hingewiesen wurde.

Bei neuen Auflagen wird übrigens der Verf. wohl besser den Titel Stundenpläne wählen, wenn er nicht durchweg Notizen über die Lehrpensen hinzufügt. U.

Einladung zur 15. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

Die diesjährige Versammlung unseres Vereins findet nach Beschluß der vorjährigen in Berlin um Pfingsten statt und zwar Mittwoch den 6. Juni.

Zu einer Sitzung des Vorstandes bitten wir dessen Mitglieder schon am Abend des 5. zusammenzutreten. Ort und Stunde hierfür, wie für eine allgemeine gesellige Zusammenkunft am gleichen Abend werden im nächsten Heft bezeichnet werden.

Die allgemeine Versammlung, für die uns die Aula des Wilhelms-Gymnasiums, Bellevuestraße 15, durch Herrn Geheimerat Leuchtenberger freundlichst zur Verfügung gestellt ist, beginnt Mittwoch früh um 10 Uhr und wird (mit einer Pause) wohl bis 3 Uhr dauern, wo sich ein gemeinsames Essen in einem noch zu bezeichnenden Lokal anschließen soll.

Der erste Verhandlungsgegenstand wird nach dem in Hamburg gefaßten Beschlusse die Frage sein: Welche Grenzen müssen bei einer freieren Gestaltung des Lehrplans für die oberen Klassen des Gymnasiums innegehalten werden? Zum Referat hat sich zu unserer Freude Herr Stadtschulrat Dr. Michaelis von Berlin bereit erklärt. An zweiter Stelle soll über die Frage verhandelt werden: Inwieweit kann durch den griechischen und lateinischen Unterricht den Schülern ein wesentlich tieferes Verständnis der modernen Literaturen, insbesondere der deutschen, vermittelt werden? Die Berichterstattung hierüber hat der Direktor des Gymnasiums zum grauen Kloster, Herr D. Dr. Bellermann, die Freundlichkeit gehabt zu übernehmen.

Die Hoffnung, daß unsere diesjährige Zusammenkunft, wie die meisten früheren, zahlreich besucht sein wird, beruht auf der Zeitgemäßheit der Verhandlungsgegenstände, den Namen der gewonnenen Berichterstatter und der großen Zahl unserer Berliner Vereinsmitglieder, sowie derer, die sich in der Hauptstadt und der Mark Brandenburg zur Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums zusammengeschlossen haben.

Ende März 1906.

Oskar Jäger,
d. Z. Vorsitzender.

Abgeschlossen Ende März 1906.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Aus den Sitzungen des preuß. Abgeordnetenhauses vom 7. März 1906 und des preuß. Herrenhauses vom 30. März.

Die Verhandlungen der preußischen Abgeordneten am gen. Tage waren auch für die Fragen der Gestaltung des Gymnasialunterrichts von entschiedener Wichtigkeit. Wir teilen deswegen, was wir im Folgenden ausheben, nach dem im offiziellen Protokoll stehenden Wortlaut mit.

Eickhoff (Abg. für Remscheid, Professor an dem dortigen Realgymnasium mit Realschule, das in Umwandlung zu einer Reformschule nach Frankfurter System begriffen ist, der freisinnigen Volkspartei angehörig):

Ich habe im vorigen Jahre um Auskunft darüber gebeten, welche Erfahrungen mit dem Ersatzunterricht für das Griechische an den Gymnasialanstalten gemacht worden sind. Herr Geheimrat Köpke hat mir die Auskunft in liebenswürdiger Weise erteilt. Danach wird ein solcher Ersatzunterricht an 59 Anstalten erteilt. Der Verein deutscher Ingenieure hat sich nun vor einiger Zeit mit dieser Frage beschäftigt und die Forderung gestellt, daß dieser Ersatzunterricht an allen gymnasialen Schulen wenigstens derjenigen Orte erteilt werden möchte, an denen das Gymnasium die einzige höhere Lehranstalt ist, und zwar nicht nur in den mittleren, sondern auch in den oberen Klassen. Diese Forderung scheint mir angesichts des stetig steigenden Bedürfnisses nach realistischer Bildung sehr erwägenswert zu sein, und es wäre mir sehr interessant, die Meinung der Königlichen Staatsregierung darüber zu hören.

M. H., wie sehr auch in den Kreisen der konservativen Parteien das Bedürfnis nach modernen Bildungselementen im Wachsen begriffen ist, das beweisen die Ausführungen des Herrn Kollegen Gamp, die er im vorigen Jahre in der Sitzung vom 2. März hier machte. Herr Gamp beklagte es lebhaft, daß der Osten so wenig realistische Bildungsstätten besitze, und er versprach sich von der Gründung solcher Anstalten die günstigsten Ergebnisse. M. H., ich teile diese Auffassung durchaus. Aber ich möchte Ihnen noch ein anderes Zeugnis dafür anführen, daß in den herrschenden Kreisen ein Wandel der Anschauungen auf diesem Gebiete eingetreten ist. M. H., in der Sitzung des Herrenhauses vom 31. März v. J. machte der frühere Oberpräsident von Schlesien, Fürst v. Hatzfeldt, eine Reihe von Ausführungen, die mir sehr beachtenswert erscheinen. Fürst v. Hatzfeldt meinte zwar auch, Hellas und Rom wären noch immer die Grundfesten, auf denen unsere gegenwärtige Kultur beruhe, und daher werde das Studium der alten Sprachen an unseren Gymnasien niemals entbehrt werden können. M. H., das ist auch meine Meinung. Aber Fürst v. Hatzfeldt fuhr dann wörtlich fort — ich darf die Zeilen wohl verlesen —: „Die Schule ist nicht Selbstzweck; sie ist nichts anderes als die Erziehungs- und Vorbereitungsanstalt für das spätere Leben. Darum haben die Lehrpläne sich anzugliedern und unterzuordnen den Anforderungen der Zeit, in welcher wir leben.“ M. H., jeder Schulmann weiß, daß dieselben Gedanken schon vor vielen Jahren von dem Historiographen des höheren Unterrichts, Herrn Professor Paulsen, in seinem bekannten Werke ausgesprochen worden sind. „Jetzt — so fährt Fürst v. Hatzfeldt fort — jetzt wo unser Vaterland in die Reihe der Weltpolitik treibenden Mächte eingetreten ist; jetzt, bei der zunehmenden industriellen und kommerziellen Entwicklung unseres Landes, bei der wachsenden Bedeutung, welche die wirtschaftlichen Interessen im Gegensatze zu dem, was man früher im eigentlichen Sinne Politik nannte, im Verkehr der Völker miteinander einnehmen, möchte ich meinen, daß die obligatorische Einführung des Englischen in unsere Lehrpläne, des Englischen, welches im Gegensatze zum Französischen, der Sprache der Diplomaten, die Welthandelssprache ist, auf die Dauer nicht mehr entbehrt werden kann. Es mag sein, daß mit der obligatorischen Einführung des Englischen in unsere Lehrpläne das Griechische viel-

leicht noch mehr wird zurückgedrängt werden müssen. Man wird dies bedauern können, aber man wird durch die Notwendigkeit vielleicht dazu gezwungen werden. Ich will daher auch meinerseits die Bitte an den Herrn Minister richten, nicht nur den von dem Herrn Vorredner berührten Gegenständen, sondern auch der Fortentwicklung unserer Lehrpläne seine Aufmerksamkeit nicht versagen zu wollen." M. H., wer wollte die Richtigkeit dieser Ausführungen zu bestreiten wagen? Aber ich habe begründete Hoffnung, daß diese Aufmerksamkeit seitens der Unterrichtsverwaltung auch in Zukunft der Fortentwicklung der Lehrpläne geschenkt werden wird.

Und nun, m. H., Ende gut, alles gut, möchte ich sagen. Ich möchte meine Ausführungen nicht schließen, ohne auch von dieser Stelle aus meiner lebhaften Genugtuung darüber Ausdruck zu geben, daß die Reformschulen, die ich für die Schulen der Zukunft halte, auch im laufenden Jahre in einer erfreulichen Entwicklung begriffen sind. M. H., in der Budgetkommission wurde uns mitgeteilt, daß die Reformschulen am 1. April d. J. bereits die Zahl 70 erreicht haben werden. Ich möchte diese Angabe meinerseits noch dahin ergänzen, daß in letzter Zeit wiederum, und zwar auch hier in der Nähe von Berlin, eine ganze Reihe von Orten beschlossen hat, eine Reformschule neu zu begründen; und so wird nach einer Aufstellung, die ich für einwandsfrei halte, die Anzahl der Reformschulen in ganz Deutschland am 1. April d. J. die Zahl 100 betragen, wenn nicht gar diese Zahl überschreiten. M. H., ich betrachte das als ein erfreuliches Zeichen dafür, daß das höhere Schulwesen, besonders in Preußen, sich in einer gesunden Entwicklung befindet, von der wir das Beste für unsere vaterländische Jugend erwarten dürfen. [Bravo! links.]

Stroffer (Abg. für Breslau, Major a. D., zur konservativen Partei gehörend):

Ich möchte zunächst mit einigen Worten die Stellung meiner politischen Freunde sowohl bezüglich der Gleichberechtigung der höheren Lehranstalten wie der Reformschulen kurz darlegen.

Bekanntlich ist durch den Königlichen Erlaß vom 26. November 1900 für das humanistische Gymnasium, Realgymnasium und die Oberrealschule die Gleichberechtigung für das akademische Studium mit Ausnahme der Theologie eingeführt worden. Die Notwendigkeit dazu wollen wir in keiner Weise bestreiten. Ich freue mich auch, daß dieser Entschluß gefaßt ist, möchte dabei aber betonen, daß es notwendig sein wird, erst die Erfahrungen einer längeren Reihe von Jahren abzuwarten, damit sich klar herausstellt, ob die Vorbereitung durch diese 3 Anstalten für die akademischen Berufe tatsächlich eine gleichwertige ist.

Etwas anders stellt sich die Frage bezüglich der Reformgymnasien. Ich habe schon vor zwei Jahren namens meiner politischen Freunde erklärt, daß wir die Reformschulen zunächst noch als einen Versuch ansehen. Auf diesem Standpunkt stehen meine politischen Freunde auch heute noch. Wir stehen also den Reformschulen in keiner Weise unfreundlich gegenüber, das möchte ich hier besonders betonen und will nur mit wenigen Worten noch auf einige Punkte, die unsere Bedenken erregen, eingehen.

Die Freunde der Reformschule führen als den Hauptvorzug derselben den gemeinsamen lateinlosen Unterbau von der Sexta bis einschließlich Quarta an. Es wird besonders hervorgehoben, daß dadurch der große Vorteil erreicht würde, daß ein Schüler sich erst dann zu entscheiden brauche, auf welcher Anstalt er seine Bildung fortsetzen wolle. Es ist bei Normalschülern das vollendete 12. Lebensjahr, das hier in Frage kommt. Ich möchte bei der Gelegenheit nur nebenbei darauf hinweisen, daß, als wir uns vor einigen Tagen hier über die höheren Mädchenschulen unterhielten, dieses Lebensalter für eine ähnliche Entscheidung als ein viel zu frühes bezeichnet wurde. Man hat übrigens schon bei zwei Anstalten auch noch den gemeinsamen Unterbau für die beiden Tertien eingeführt, sodaß also erst von der Untersekunda an eine solche Entscheidung herbeigeführt zu werden braucht, d. h. mit dem 15. Lebensjahre. Dieses Argument hat ja nun wohl mancherlei für sich. Aber ich möchte doch darauf hinweisen, daß die Bedeutung einer solchen Maßregel erheblich abgeschwächt wird gerade durch die Gleichberechtigung der vorhin genannten drei höheren Lehranstalten.

Andrerseits will ich bei dieser Gelegenheit auch noch hervorheben, daß wir ja einen, wenigstens so gut wie gemeinsamen Unterbau haben, und zwar einschließlich Quarta, bereits bei dem humanistischen und dem Realgymnasium, sodaß hier gar keine Schwierigkeiten vorhanden sind, den Schüler von einer dieser Anstalten in die andere bei der Tertia überzuführen. Daß das Reformgymnasium für die drei untersten Klassen überhaupt keinen gymnasialen Unterbau hat, sondern nur den der Oberrealschule, kann man als einen Vorteil, man kann es aber auch als einen Nachteil bezeichnen. [Sehr richtig! rechts.] Denn, m. H., das eine müssen wir dabei doch festhalten, daß nun die sämtlichen Gymnasialfächer von 9 auf 6 Jahre zusammengedrängt werden, und daß man bereits mehrfach von erfahrenen Schulmännern gehört hat, daß sie dieses Experiment immerhin für bedenklich hielten, da es eine Überlastung der Schüler in den oberen Klassen der Reformschulen bedeute.

Ich gebe ja nun zu, daß die Resultate, die bisher veröffentlicht sind, anscheinend sehr glänzende waren. Aber worauf sind diese Resultate im wesentlichen zurückzuführen? Auch das ist wiederholt erwogen worden. Ich erinnere z. B. daran, daß bei Gelegenheit einer Versammlung von Gymnasial- und Realschuldirektoren in Bayern hervorgehoben wurde, daß wir es bei den Reformschulen zunächst mit einem geradezu ausgesiebten Material sowohl an Lehrern wie an Schülern zu tun hätten. Das wird hier und da bestritten, ist aber doch tatsächlich der Fall. Und trotz dieses ausgesiebten Materials kann nicht in Abrede gestellt werden — das Goethegymnasium in Frankfurt ist z. B. hierfür besonders vorbildlich gewesen —, daß der Besuch der unteren Klassen verhältnismäßig ein viel größerer war, als der der oberen. Trotzdem aber glauben wir, daß es absolut notwendig ist, die Versuche mit den Reformschulen in der bisherigen Weise fortzusetzen, und wir werden diesen Versuchen durchaus mit Wohlwollen gegenüberstehen. Es wird sich aber auch hier erst nach einer längeren Reihe von Jahren prüfen lassen, ob die Reformschulen tatsächlich dasjenige sind, was man sich von ihnen versprochen hat.

M. H., ich komme nun noch auf eine Broschüre zu sprechen, welche mir vor einigen Tagen zugesandt worden ist, und welche den Titel führt: „Die soziale und politische Bedeutung der Schulreform vom Jahre 1900". Zum Eingang dieser meiner Ausführung will ich aber gleich bemerken, daß ich kein Wort über dieselbe gesagt haben würde, wenn sie nur von einem Herrn Dr. Adolf Matthias herausgegeben worden wäre. [Heiterkeit.] Nun ist sie aber herausgegeben von dem Geh. Regierungsrat und vortragenden Rat A. Matthias im Kultusministerium [sehr richtig! rechts] — das steht nämlich ganz ausdrücklich auf der Broschüre verzeichnet —, und deswegen glaube ich, alle Veranlassung zu haben, sie hier zum Gegenstand meiner Betrachtungen zu machen. [Sehr richtig! rechts.]

M. H., die Broschüre bedeutet in erster Linie ein „Hohes Lied" auf das Realgymnasium bezw. die Oberrealschule. Dagegen würde ich natürlich kein Wort sagen, weil man darüber ja sehr verschiedener Meinung sein kann. Ich verdenke es sogar niemanden, wenn er die Oberrealschule und das Realgymnasium für besser hält als das humanistische. Aber, m. H., ich verdenke es durchaus einem Geh. Rat des Kultusministeriums, wenn er in seiner Vorliebe für die beiden genannten Anstalten mit erheblichen, sagen wir einmal, „Steinen" auf das humanistische Gymnasium wirft. Auch das kann ich noch durchaus begreiflich finden, wenn der Herr Verfasser sagt: der allerhöchste Berechtigungserlaß vom 26. November 1900 sei die Magna Charta libertatum. Darauf baut er nun aber seine Beweisführung auf und stellt sehr gewagte Behauptungen auf, wofür ich nur einige wenige Stellen aus seiner Schrift anführen will, allerdings im Zusammenhange, damit mir nicht etwa nachher gesagt werden kann, ich hätte sie aus dem Zusammenhange herausgerissen, und bitte ich daher den Herrn Präsidenten, mir zu gestatten, diese Stellen hier zu verlesen.

Auf S. 30 z. B. wird gesagt: „Dem Gymnasium fehlt es an der nationalen Basis"; [hört, hört! und sehr falsch! rechts] und als Schlußfolgerung dazu auf S. 32: „Wo heute das Deutschtum gefährdet ist, da zeigt sich, daß die Realschulen die besten Vorkämpfer für unsere deutsche Eigenart

sind". [Abg. Eickhoff: Sehr richtig! — Widerspruch rechts.] Weiter heißt es: „Es ist wahrhaftig kein Wunder, daß unser Volk so viele Renegaten im Osten hat". [Abg. Freiherr v. Zedlitz und Neukirch: Pfui!] Und das ist gesagt gerade in bezug auf die getadelte gymnasiale Vorbildung unserer im Osten befindlichen Männer!

Gestatten Sie mir nun noch, einige weitere Stellen aus der Broschüre vorzulesen: Da heißt es auf Seite 22: „Die Schulreform hat nun jener aristokratischen Anmaßung humanistischer Bildung endgültig ein Ziel gesetzt. [Lachen rechts.] Neben dem Alten darf sich das Neue frisch und frei bewegen und die Wahrheit predigen, daß die Seelen nicht tagelöhnern, die sich mit anderen Werten beschäftigen als denen, die dem klassischen Altertum entnommen sind. Die Vergangenheit sollte uns in dieser Beziehung eine ernste Mahnerin sein. Es waren wahrhaftig nicht die erquicklichsten und anregendsten Zeiten unserer preußischen Schulentwicklung, als auf dem monopolisierten Gymnasium die Gleichmäßigkeit der Ansprüche an alle Schüler und die annähernde Gleichmäßigkeit ihrer Ausbildung immer mehr zu einer Tatsache wurde, die man schließlich sogar als Ideal anzusehen sich gewöhnte." [Abg. Eickhoff: Sehr richtig!] Herr Kollege Eickhoff, Sie sagen: Sehr richtig! Ich möchte aber später gern von Ihnen eine Äußerung darüber hören, ob Sie sich auch die Schlußfolgerungen, die daran geknüpft werden, alle zu eigen machen.

Dann heißt es auf derselben Seite weiter: „Vom Rhein bis zur Memel keine Eigenart und keine Individualisierung [Abg. Eickhoff: sehr richtig!], sondern gleichmäßige Wissenssteppe [Heiterkeit] dort wie hier! [Lachen rechts.] Und dabei wundert man sich, daß sich auf den Universitäten die Klagen häufen über Mangel an Arbeitsfeuer [Abg. Eickhoff: Sehr richtig!], über zunehmende Blasiertheit, mit welcher die Studierenden, froh, dem Gymnasium entronnen zu sein, sich nicht den geistigen Genüssen, sondern den oberflächlichsten Zerstreuungen hinzugeben pflegen." [Abg. Eickhoff: Sehr richtig! — Lachen und Na, na! rechts.] Ich kann Ihnen, Herr Kollege Eickhoff, auf dieses Sehr richtig nur sagen, daß ich es bedauere, und mit mir viele meiner Freunde. [Bravo! rechts.] „Diese Gleichmäßigkeit normaler Durchschnittsbildung, die offiziös pädagogische Stimmen in jenen Tagen als rühmlich priesen, mußte Philisterhaftigkeit großziehen, die ein verhängnisvolles soziales Übel für ein großes Volk ist [Abg. Eickhoff: Sehr richtig!], weil sie sich kennzeichnet durch Stumpfsinn [Lachen rechts] gegen alle großen sozialen Interessen und Gleichgültigkeit gegen große Fragen des öffentlichen Lebens." [Abg. Eickhoff: Sehr richtig! — Lachen rechts.]

Es wird dann weiter der Ausspruch eines Schulrats Landfermann angeführt, der sagt: „Leben erzeugende Spontaneität und Freiheit, wie sie die Schulen Englands besäßen, sei auch den Schulen Deutschlands zu wünschen." [Abg. Eickhoff: Sehr richtig!] M. H., daß die Schulen Englands uns gerade als Muster vorgehalten werden könnten, das war mir durchaus neu. [Sehr richtig! rechts.] Ich war vor etwa zwei Jahren einmal zehn Tage lang mit dem Professor einer englischen Universität zusammen, der mir von den englischen Universitäten und vor allem auch von den englischen Gymnasien nicht sehr viel Rühmenswertes zu erzählen wußte. Er betonte ausdrücklich, daß das geistige Streben auf den deutschen Gymnasien und Hochschulen ein ganz hervorragend viel besseres sei als gerade in England, wo man in allererster Linie dem Sport huldige und daher eigentliches häusliches Arbeiten gar nicht kenne. Er bedauerte, nach England gegangen zu sein, wo er seit 15 Jahren Universitätslehrer war. Er hatte auch deutsche Hochschulen kennen gelernt und rühmte ausdrücklich, welch ganz anderes geistiges Leben hier pulsiere — und da rühmt nun der vorhin angeführte Schulrat Landfermann noch diese „Leben erzeugende Spontaneität und Freiheit", wie sie die Schulen Englands besitzen. [Heiterkeit.]

Es heißt dann weiter in der Broschüre: „Auch einem anderen sozialen Übel stellt sich der Allerhöchste Erlaß entgegen: dem ungesunden Zudrang zum Gymnasium, der Fülle an Halbbildung, dem Übermaß verschrobener Bildung in weiten Kreisen. [Abg. Eickhoff: Sehr richtig!] Deshalb war es ein soziales Übel, so viele ungeeignete Elemente durch das Monopol auf das Gymnasium zu locken. [Abg. Eickhoff: Sehr richtig!] Auch die realen Bildungs-

anstalten werden ja den Zudrang zu höherer Bildung nicht vermindern, vielleicht in den unteren Klassen noch vermehren. Aber wer hier sein Endziel nicht erreicht, der ist doch ein brauchbarerer Mensch für das Leben als der verunglückte Lateinschüler [Abg. Eickhoff: sehr richtig!], und er ist bei weitem nicht so hochmütig." [Abg. Eickhoff: Sehr richtig!]

Der Herr Kollege Dr. Eickhoff hat mir jetzt schon wieder zum so und so vielten Male sehr richtig zugerufen. [Heiterkeit links.] M. H., er verkehrt hier in unserem Kreise mit so vielen derartig geschilderten Leuten, daß ich ihn geradezu bedauern muß, hier in diesem Hohen Hause so viele Kollegen zu haben, die eine humanistische Bildung hinter sich haben. [Große Heiterkeit.]

Ich habe den hier vorgelesenen Sätzen wenig hinzuzufügen. Vorhin sagte ich schon, daß, wenn die Broschüre lediglich herausgegeben wäre von einem Herrn Dr. Adolf Matthias, ich kein Wort darüber verloren haben würde. Aber ich erinnere Sie daran, daß vor kurzem eine andere Broschüre erschienen ist, von Dr. Martin, Kaiserlichem Regierungsrat im Statistischen Amt: „Die Zukunft Rußlands in Japan — die deutschen Milliarden in Gefahr". M. H., damals ist von seiten der Behörde ausdrücklich getadelt worden, — so ist es wenigstens durch alle Zeitungen gegangen —, daß dieser Herr seine Broschüre über die Finanzen Rußlands und Japans unter seinem vollen Titel veröffentlicht hat. Als Privatmann kann jemand in dieser Beziehung tun, was er will; wir sind die letzten, die ihm die Meinungsfreiheit nehmen wollen. Aber, wenn jemand hier als Regierungskommissar die Vorlagen der Königlichen Staatsregierung vertritt, dann haben wir auch ein Recht, darüber zu sprechen und uns mit diesen in seiner Amtseigenschaft getanen Äußerungen zu beschäftigen, umsomehr, als diese Broschüre, ursprünglich ein Vortrag, gehalten am 25. November 1905 in der Vereinigung für staatswissenschaftliche Fortbildung, zunächst in der „Deutschen Monatsschrift" veröffentlicht war.

Ich habe mit Schmerz, das kann ich wohl sagen, diese Angriffe gegen das alte humanistische Gymnasium gelesen. Wenn der Herr Verfasser nur Einwendungen gegen einzelne Personen gemacht hätte, die das humanistische Gymnasium besucht haben, oder wenn er an einzelnen nachgewiesen hätte, daß die Bildung nicht diejenigen Früchte getragen habe, die man hätte erwarten können, dann würden wir geschwiegen haben; aber ich erinnere Sie an ein Wort, welches der alte Wallensteiner zum Kapuziner in Wallensteins Lager sagt:

Uns Soldaten mag er schimpfen; den Feldherrn soll er uns nicht verunglimpfen!

M. H., das humanistische Gymnasium ist vielen, sehr vielen von uns ein Führer durchs Leben gewesen [sehr richtig!], ein Führer, an dem wir hängen [sehr richtig], mit Liebe und Treue hängen [sehr richtig!] und diesen Führer wollen wir uns, wie gesagt, nicht verunglimpfen lassen. [Bravo!] Scheffel hat einmal von seiner alten geliebten Hochschule Heidelberg gesungen — und ähnlich können wir Anhänger des humanistischen Gymnasiums auch von diesem sagen —: „Sein Name steht mir geschrieben ins Herz, gleich einer Braut!" — und darum, m. H., darum habe ich mich gegen diese Broschüre gewandt. Ich betone nochmals — wie ich schon vorhin hervorhob —: wir haben gar nichts gegen die neuen Richtungen, nichts gegen die Gleichberechtigung der Oberrealschule und des Realgymnasiums einzuwenden; das aber wollen und dürfen wir uns nicht gefallen lassen, daß auf das Gymnasium in dieser Weise geschimpft wird, auf das Gymnasium, aus welchem so viele, viele große Männer in Deutschland hervorgegangen sind. [Sehr richtig!] Denn, m. H., die meisten derjenigen Männer, welche in unserer deutschen Geschichte mit Stolz genannt werden, sind Schüler des humanistischen Gymnasiums gewesen. Ich will nicht näher darauf eingehen, will nicht davon sprechen, welches die bessere oder schlechtere Bildung ist. Wir haben heute noch das humanistische Gymnasium vollständig gleichberechtigt neben diesen anderen Anstalten. Meiner Meinung nach hat es noch eine höhere Berechtigung als jene, weil es bereits den Befähigungsnachweis in Hunderten von Jahren erbracht hat. [Sehr richtig!] Darum kann ich zum Schluß nur sagen: wenn Derartiges über unser altes bewährtes Gymnasium geschrieben wird, dann wollen wir es uns hier im Abgeordnetenhause nicht nehmen lassen, dasselbe Wort zu rufen,

das der englische Minister Gladstone einmal im englischen Parlament sprach: Hände weg! [Lebhaftes Bravo rechts.]

Dr. **Reinhardt** (Geh. Regierungsrat, Regierungskommissar):

M. H., es ist mir die Aufgabe geworden, zunächst einige Bemerkungen in bezug auf die Reformanstalten richtig zu stellen. Ich möchte da wieder hervorheben, wie es auch bereits im vorigen Jahre geschehen ist, daß unter Reformanstalten sowohl Reformgymnasien als auch Reformrealgymnasien gemeint sind. Die Zahl der Reformgymnasien beträgt augenblicklich 18 unter 66 Reformanstalten. Die übrigen sind also Reformrealgymnasien.

Wenn gesagt ist, daß die Erfolge dieser Schulen nur dadurch möglich gewesen seien, daß ein auserlesenes Schüler- und Lehrerpersonal an diesen Schulen vorhanden sei, so muß eine solche Behauptung doch etwas zweifelhaft erscheinen gegenüber der großen Anzahl von Schulen dieser Art, die jetzt bestehen. Ich glaube auch für die erste dieser Anstalten, nämlich für das Goethegymnasium in Frankfurt a. M., es ausdrücklich ablehnen zu müssen, daß dort ein besonders ausgesuchtes Schülermaterial vorhanden ist. Es ist weiter gesagt worden, unter Berufung auf die Verhandlung des Bayerischen Gymnasiallehrervereins, daß die Zahl der Schüler in den unteren Klassen dieser Anstalt erheblich größer sei als in den oberen, daß also viele unterwegs abfallen. Das Gymnasium war bis vor kurzem so organisiert, das Sexta, Quinta und Quarta nur einfach waren, mit einer Schülerzahl von etwa je 40. Von der Untertertia an kommt eine beschränkte Anzahl von Schülern aus den Realschulen hinzu, und es tritt dann Teilung der Klassen ein. So konnte es scheinen, daß die Zahl der Schüler der mittleren und oberen Klassen erheblich geringer sei, als in den unteren. Wenn man aber die Schüler der beiden Parallelklassen zusammennimmt, so ergibt sich ein anderes Bild. Als die erste Reifeprüfung stattfand, standen zu dieser 38 Schüler. Von diesen Schülern hatten die meisten — 32 Schüler waren vorhanden, als die Sexta eingerichtet wurde — das ganze Gymnasium durchlaufen, eine Anzahl war unterwegs hinzugetreten. Keiner der nach dem neuen Lehrplan unterrichteten Schüler war, wie dies ja auch in der Sache lag, sitzen geblieben. Also man kann nicht sagen, daß sehr viele von ihnen abgefallen, ausgeschieden sind.

Gewiß, es handelt sich um einen Versuch, man kann auch jetzt wohl diesen Ausdruck immer noch gelten lassen. Wenn dieser Versuch seinerzeit von der Staatsregierung zugegeben worden ist, so war das Interesse daran vornehmlich ein soziales, schulpolitisches, nämlich die Möglichkeit zu geben, die humanistische Bildung auch solchen zuteil werden zu lassen, die früher eine realistische Bildung in den unteren Klassen gehabt haben. Es wird durch dies System die Möglichkeit geschaffen, daß auch aus den Orten, an denen es nur eine Realschule gibt, die Eltern später ihre Kinder den humanistischen Bildungsweg nehmen lassen können. Es ist also eher eine Verstärkung der humanistischen Richtung dadurch möglich geworden, und das würde wohl durchaus dem entsprechen, was der Wunsch des Herrn Vorredners ist.

Es ist mir dann auch noch der Auftrag geworden, mit einem Wort der englischen Schulverhältnisse zu gedenken, die hier berührt worden sind. Durch einen Urlaub, der mir zuteil geworden ist, habe ich die Möglichkeit gehabt, im vergangenen Jahre eine größere Zahl von englischen Schulen kennen zu lernen. Ich kann bezeugen, daß in Deutschland vieles viel besser ist. Es ist übrigens merkwürdig, wie die Engländer selbst unsere Schulverhältnisse in einer Weise bewundern, daß es denjenigen, der unsere Schulen genauer kennt, etwas beschämt. [Hört, hört!] Auf der anderen Seite hat das englische Schulwesen aber entschieden Vorteile, und zwar in der Richtung, daß der Schüler zu selbständiger Tätigkeit mehr herangezogen wird. [Sehr gut!] Die englische Erziehung geht hauptsächlich darauf aus, den Charakter zu bilden, und wenn auch die tatsächlichen Kenntnisse sich vielfach mit denen unserer Schüler nicht messen können, so läßt sich doch beobachten, daß einzelne und gerade solche, die es besonders verdienen, sehr viel weiter gefördert werden, als es bei uns möglich ist. Ich glaube also, wie es allgemein wohl in den Beziehungen der Völker zueinander das Richtige ist, den Rat geben zu sollen, daß wir die Vorzüge im Erziehungswesen der anderen Nationen möglichst anerkennen und schätzen. Gerade in der angedeuteten Richtung, den

Schülern den Willen zu stärken und sie zu eig'ner Tätigkeit zu erziehen, können wir von den Engländern viel lernen. [Bravo!]

Dr. **Matthias** (Geh. Oberregierungsrat, Regierungskommissar):

Ich bin in einer überaus glücklichen Lage, mich als einen der wärmsten Anhänger des humanistischen Gymnasiums zu bekennen, und mein Gewissen beißt mich an keiner einzigen Stelle, wenn mir jemand vorwirft, ich liebte dieses Gymnasium nicht. Ich bin selbst von Hause aus klassischer Philologe, habe mich Jahrzehnte lang bemüht, meine Schüler auf dem Gebiete des klassischen Unterrichts mit Begeisterung zu erfüllen. Ob mir das gelungen ist, weiß ich nicht; ich selber bin begeistert gewesen, das weiß ich. Ich habe selber klassische Schriftsteller herausgegeben. Auch heute noch ist es mir das Liebste, in der Zeit, die uns gelassen wird zu eigenem Studium zu Hause, mich mit klassischen Schriftstellern zu beschäftigen. Und dann im Jahre 1888, als die Freunde des humanistischen Gymnasiums, die heute so laut und so drohend denen gegenübertreten, die auch die anderen Schulen lieben und gleiches Recht für alle wünschen, bin ich einer der ersten gewesen, der die Heidelberger Erklärung mit unterschrieben hat. Ich habe diese Erklärung nicht nur unterschrieben, ich habe von Haus zu Haus um Stimmen für diese Heidelberger Erklärung geworben, weil es sich damals handelte um Angriffe gegen das Gymnasium, die zum großen Teil ungerechtfertigt waren. Ich habe nicht allein das getan, ich habe im Jahre 1888 [1889] in der Augsburger Allg. Zeitung eine Begründung der Heidelberger Erklärung geschrieben mit warmem Herzen und mit möglichster Gründlichkeit und Darlegung der Sachverhältnisse. Die Worte, die ich damals geschrieben habe, unterschreibe ich heute noch Wort für Wort mit ganzem Herzen und vollem Bewußtsein.

Das mußte ich zu meiner persönlichen Rechtfertigung vorausschicken. Ich habe das Gymnasium lieb, aber es ist ein Unterschied zwischen Liebe und blinder Liebe. Von dieser blinden Liebe habe ich mich stets frei zu halten gesucht. [Unruhe und Zurufe rechts.] Ich habe auch die Schäden des Gymnasiums zu sehen mich befleißigt, und alle die etwas harten Worte, die gesprochen sind in diesem Vortrag, den ich gehalten habe, richten sich gegen die Schäden dieses Gymnasiums. Der Vortrag, den ich in der Staatswissenschaftlichen Vereinigung gehalten habe, zu dem ich aufgefordert war — ich habe mich nicht dazu gedrängt —, sollte darlegen die historische Entwicklung der ganzen Reformfrage, wie es dazu gekommen ist, daß wir wiederholt einsetzen mußten, um Reformen zu schaffen, die den Sturm auf das Gymnasium besänftigen sollten. In den Zeiten der vierziger und fünfziger Jahre haben auch andere Männer, wie der Provinzialschulrat Landfermann, — ich möchte bemerken, daß er nicht ein Quidam war, sondern einer der bedeutendsten Schulräte, die wir gehabt haben [sehr richtig! links], nach dem sich sämtliche preußische Provinzialschulräte richten könnten [bravo! links] — nebenbei gesagt, der alte Landfermann hat einen Sohn auf dem Felde der Ehre verloren und hat mit wahrhaft klassischer Ruhe seine Freude darüber ausgesprochen, daß er dieses Opfer für das Vaterland bringen durfte [Unruhe rechts] — er hat nicht von der englischen Schule gesprochen, sondern von der englischen Erziehung, und es ist doch immer noch die Frage, ob die Engländer nicht individueller erziehen als wir, — haben auch andere Männer als Warner dagestanden, wie z. B. August Reichensperger [hört, hört!], auch das kommt in der Schrift vor. Wenn solche Tatsachen da sind, muß man doch aufmerksam sein und die Schäden darzulegen suchen, und wenn ich diese Schäden dargelegt habe, und dabei hier und da — ich will es zugeben — einige harte Worte gebraucht habe, m. H., dann ist es nicht aus Haß des Gymnasiums geschehen, sondern aus Liebe: daß es mit uns besser wird. [Lachen rechts. Zuruf: Schöne Liebe!] Über meine Liebe lasse ich mir keine Vorschriften machen, wie und wo ich sie empfinde, das ist meine Sache. In diesem Sinne ist der Vortrag gehalten, aus gleicher Liebe für die drei Lehranstalten hervorgegangen, und wenn ich dabei die bis dahin zurückgesetzten Schulen etwas kräftiger habe hervortreten lassen, dann liegt das daran, daß sie bis dahin arg vernachlässigt waren. [Sehr richtig!]

Was den Ausdruck „nationale Grundlage" anbetrifft, so möchte ich bitten, den ganzen Vortrag im Zusammenhange zu lesen; einzelne herausgerissene Bruchstücke können Ihnen

nicht einen Eindruck von dem Vortrage geben. Das ist gesprochen im Zusammenhang mit der Frage unseres deutschen Unterrichtes; und wenn Sie in dem Zusammenhange sich das ansehen, dann werden Sie mir doch verzeihen, wenn ich den deutschen Unterricht, der in unseren deutschen Auslandsschulen eine große Rolle spielt, auch lieb habe. [Sehr richtig!]

Und was die Frage der Renegaten im Osten betrifft, so habe ich in dem Vortrage darauf hingewiesen, daß wir bei den Fragen unseres deutschen Unterrichtes wohl achtgeben müssen, wie andere Völker — ich habe gerade die Polen im Auge gehabt — und mit welcher Liebe andere Völker an ihrer Sprache hingen und wie wenig wir stellenweise für unsere eigne Sprache in der Vergangenheit getan hätten. [Sehr richtig!] In diesem Zusammenhange ist das Wort gefallen.

M. H., ich schließe damit: alle drei Anstalten sind der Unterrichtsbehörde zu gleicher Liebe, zu gleicher Pflege, zu vollständig gerechter gleicher Pflege anvertraut; und wenn ich das tue, dann glaube ich auch, meinen Titel auf den Vortrag setzen zu dürfen. [Lebhafter Beifall links.]

Dr. **Berndt** (Abg. für Hamm, Professor am dortigen Gymnasium, nationalliberal):

M. H., in der letzten Ernennung eines höheren Beamten, und zwar in der Provinz Westfalen, hat die Königliche Regierung gezeigt, daß sie auch den Verfechtern des alten Gymnasiums nicht im Wege stehen, daß sie dieselben nicht ausschließen will.[1]) Auch hat sie bei dem neuen Königlichen Gymnasium in Dortmund, das als Reformgymnasium gedacht war, bewiesen, daß sie berechtigten Wünschen der Bevölkerung entgegenkommen will.[2]) Beides ist dankbar anzuerkennen. Dennoch erhält sich die Behauptung, daß dem alten Gymnasium eine Gefahr drohe dadurch, daß das Griechische nach Analogie der Pläne für das künftige Oberlyzeum der Mädchen zu einem fakultativen Gegenstande gemacht werden soll. Damit wäre das Griechische beseitigt, und das Gymnasium selbst als humanistische Lehranstalt zerstört. Namens meiner Fraktion habe ich zu erklären, daß sie eine solche Wendung der Schulreform nicht billigen kann. Sie steht auf dem Standpunkt, daß den drei Schulsystemen freie Bahn gelassen, insbesondere dem Gymnasium die Möglichkeit gegeben werden soll, sich in seiner Eigenart zu erhalten. Das wäre aber unvereinbar mit einer fakultativen Stellung des Griechischen. Es wäre daher außerordentlich erwünscht, wenn die Staatsregierung sich über diesen Punkt erklären wollte. Abgesehen von dem praktischen Nutzen der griechischen Sprache hinsichtlich der zahlreichen medizinischen, naturwissenschaftlichen, technischen, sogar industriellen Fremdwörter würde man mit der Beseitigung des Griechischen dem Gymnasium die Seele nehmen. In der griechischen Literatur werden wir an die Quelle, an die Grundformen aller Literaturzweige geführt, an die Quelle auch insofern, als das Reinmenschliche überall in ihr hervortritt und empfunden wird. Der ganze Humanismus entspringt aus dieser Wurzel.

Auf einen praktischen Gesichtspunkt möchte ich noch hinweisen. Das Gymnasium liefert dem höheren Lehrerstande die meisten Kräfte. Es hat mich außerordentlich gefreut, von meinen jungen Freunden in Hamm, welche in der Zahl von 15 vor kurzem das Abiturientenexamen bestanden haben, zu hören, daß von diesen 15 sich 11 dem höheren Schulfache zuwenden wollen.

Viel wichtiger als eine so einschneidende Maßregel ist jedenfalls, und zwar auch nach der Ansicht meiner politischen Freunde, die Notwendigkeit, etwa hervortretenden Übertreibungen in den Anforderungen entgegenzutreten. Jeder Lehrer, der sein Fach liebt, möchte die ganze Kraft des Schülers für dasselbe in Anspruch nehmen. Da muß natürlich die Verwaltung etwas zurückhalten.

Über die Dispensationen von einzelnen Gegenständen des Unterrichts der Prima, in denen ein Schüler wenig leistet, und über die anderweite Förderung desselben

1) Gemeint ist Provinzialschulrat Dr. Paul Cauer in Münster.
2) Wie wir hören, wird von der Einführung von Reformcoeten am Dortmunder Gymnasium jetzt abgesehen und statt dessen das dortige Realgymnasium in ein Reformrealgymnasium verwandelt.

Schülers kann man verschiedener Ansicht sein. Schon in früherer Zeit sind in dieser Richtung, wenn auch unter anderen Formen, Versuche gemacht worden. Vor 100 Jahren konnte am Gymnasium in Hamm ein Primaner, der in der Mathematik schwach war, in der Untertertia an diesem Gegenstande teilnehmen, damit er wenigstens etwas darin lernte. Ebenso wurde es in anderen Gegenständen gemacht; nur im Lateinischen mußte er den Anforderungen der Prima entsprechen. Ähnlich ist es an dem Stoyschen Institut in Jena. Alle diese Versuche sind aber als praktisch undurchführbar wieder aufgegeben worden. Auch würde es sich doch im einzelnen sehr fragen, ob eine Dispensation z. B. von der lateinischen Grammatik und den betreffenden schriftlichen Arbeiten zulässig wäre. Am Gymnasium ist doch diese Übersetzung überhaupt noch die einzige, in welcher der Schüler angeleitet wird, aus dem Deutschen in eine fremde Sprache schriftlich zu übersetzen. Dazu kommt, daß das Latein nicht so schwer ist, daß man nicht einen darin zurückgebliebenen, aber ausreichend begabten Primaner in einem halben Jahre durch Privatunterricht dahin bringen könnte, diesen Mangel auszufüllen. Noch viel bedenklicher wäre es beim deutschen Aufsatz. Es ist ja anzuerkennen, daß es Schüler der Prima gibt, die sonst wohl durch Fleiß, durch mathematische oder eine andere spezielle Anlage in anderen Gegenständen Genügendes, vielleicht auch Gutes leisten, aber doch keinen deutschen Aufsatz machen können. Das erkenne ich gern an. Aber man sollte doch auch hierin von einer Dispensation Abstand nehmen und sich lieber mit einem Mindestmaß der Leistungen begnügen. Das einzige Fach, wo eine derartige Dispensation angebracht wäre, ist die Mathematik; denn bei der Mathematik kommt die spezielle Anlage in viel höherem Maße zur Wirkung als in den andern Fächern. Zur Lösung einer geometrischen Aufgabe gehört eine Anlage, die durch den Unterricht niemals erzeugt werden kann. Durch andere Dispensationen würde aber auch ein anderer Mangel hervorgerufen. Es würde die Gemeinsamkeit des Strebens und der Bildung für die Angehörigen einer Schule dadurch doch stark beeinträchtigt, ja ganz aufgehoben, und namentlich das wackre Streben und die Charakterfestigkeit, die wir gerade an Schülern beobachten, die in einem Gegenstande schwächer sind, aber die Schwierigkeiten überwinden, würde uns nicht mehr erfreuen, und dem werdenden jungen Manne würde der Kampf um die Erreichung seines Zieles fehlen. [Bravo!]

Cassel (Abg. für Berlin, Justizrat und Mitglied des Berliner Stadtverordnetenkollegiums, der freisinnigen Volkspartei angehörend):

M. H., ich hatte nur die Absicht, bei dieser Gelegenheit einen kleinen Wunsch zum Ausdruck zu bringen. Mit Rücksicht aber auf die stattgehabte Diskussion möchte ich mir gestatten, meiner persönlichen Auffassung der Fragen, die hier vorgetragen worden sind, Ausdruck zu geben.

Ich habe schon im vorigen Jahre anerkannt — und wiederhole es heute —, daß es mir, da ich öfters an der Schulverwaltung Kritik üben muß, eine gewisse Genugtuung bereitet, daß die Schulverwaltung sich auf dem Gebiete des höheren Schulwesens in den letzten Jahren eine große Anzahl Verdienste erworben hat. In bezug auf die Ordnung der Gleichberechtigung der höheren Schulen, wie sie durch den Erlaß vom Jahre 1900 vollzogen ist, muß ich, wie auch schon früher, dem Herrn Minister meinerseits voll zustimmen und anerkennen, daß er mit der Regelung dieser Frage sich ein sehr bedeutendes Verdienst um unser Schulwesen erworben hat. Ich habe schon vor diesem Erlaß auf dem Standpunkt desselben gestanden und ihn öffentlich dahin vertreten, daß sich die Frage der Rivalität unserer höheren Schulen nur durch die Gleichberechtigung der verschiedenen Schularten, des Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Oberrealschule, wird lösen lassen, und ich habe mich darüber gefreut, daß dieses Postulat in Erfüllung gegangen ist. M. H., es muß meines Erachtens anerkannt werden — und darin unterscheide ich mich von dem Herrn Abgeordneten Strosser —, daß auch die Realgymnasien und die Oberrealschulen geeignet sind, Träger eines Unterrichts zu sein, der den Schülern nicht nur höhere Bildung, sondern wissenschaftlichen Geist verschafft. [Abg. Strosser: Habe ich gar nicht bestritten!] Es muß anerkannt werden, daß die humanistischen Gymnasien nicht ein Monopol auf diese Geistesbildung haben, und ich glaube

daher, daß dieser Versuch der Gleichberechtigung auch gelingen wird, und daß auch in Zukunft diese Schulen sämtlich eine Stätte sein werden, aus der in allen Fächern der Wissenschaft und des Beamtentums Männer hervorgehen, die dem Staate Verdienstliches leisten.

Aber, m. H., allerdings bin ich stets dabei von dem Glauben ausgegangen, daß durch diese Gleichberechtigung endlich einmal der Polemik ein Ende gesetzt wird, die sich zwischen diesen verschiedenen Schularten nicht eben immer in erfreulicher Weise erhebt [Abg.: Gyßling: sehr richtig!], und daß man endlich dann auch denen, die auf humanistische Bildung Wert legen, daß man denen, die das alte humanistische Gymnasium lieben, auch die Bitte gewährt, die Blüten dieses humanistischen Gymnasiums unangetastet zu lassen [sehr richtig! rechts], und daß man lediglich von der Entwicklung es abhängig macht, ob bei der allen Schularten gewährten Freiheit sich in Zukunft auch wie bisher das humanistische Gymnasium, wie ich es hoffe, mit Ehren erhalten wird. [Sehr richtig! rechts.]

M. H., bei dieser Art der Betrachtung der Dinge bin ich auch ganz empfänglich für das in der neueren Zeit hervortretende Bestreben, die Individualität der Schüler nach Möglichkeit zu berücksichtigen, obwohl ich glaube, daß es doch zu weit führt, wenn man gewisse gemeinsame Grundlagen der Bildung und des Erwerbes von Wissenschaften und eine gewisse Gleichmäßigkeit, die naturgemäß nach gewissen Richtungen hin doch vorhanden sein muß, als eine öde, allgemeine Wissenssteppe bezeichnet hat. [Sehr richtig! rechts.] M. H., gewisse Grundlagen der Bildung werden ja immer allgemein sein; das Einmaleins und das Abc und die Regeldetri werden doch immer eine öde Steppe des Wissens, wenn man diese Gleichmäßigkeit so bezeichnen will, bleiben, doch ich glaube, daß man bei diesen elementaren Grundlagen des Wissens in bezug auf die Gleichmäßigkeit nicht wird stehen bleiben können. Ich gebe zu: es hat gewiß viel für sich, daß man die Individualitäten der Schüler auf den höheren Schulen — und das mag nicht nur für die Gymnasien, sondern für alle höheren Schulen gelten — etwas mehr als bisher berücksichtigt, und daß in noch höherem Maße, als es jetzt der Fall ist, es möglich sein mag, daß für schwache Leistungen in einem Gegenstand durch tüchtige Leistungen in anderen Fächern, wenn sie auch nicht immer gerade vorzüglich oder gut sind, ein gewisser Ausgleich geschaffen wird, daß man nicht junge Leute von dem Weiterkommen in der Schule und von der geistigen Weiterentwicklung lediglich deswegen zurückhält, weil sie z. B. für die alten Sprachen nicht eine solche Empfänglichkeit haben wie für die Mathematik und Naturwissenschaften, oder für die Naturwissenschaften und Mathematik nicht eine solche Empfänglichkeit wie für die alten Sprachen; daß man also eine möglichste Berücksichtigung stattfinden läßt, einen gewissen Ausgleich, das halte ich für berechtigt.

Aber, m. H., es scheint mir doch möglich, daß man in dieser Bemühung etwas zu weit gehen kann. Ich habe neulich gelesen, daß irgendwo beabsichtigt wird, den Unterricht in der Mathematik und in den Naturwissenschaften auf dem humanistischen Gymnasium etwas abzuschwächen für einen Teil der Schüler, die mehr zu den alten Sprachen neigen. M. H., vor diesem Entwicklungsgang möchte ich gerade im Interesse des humanistischen Gymnasiums sehr warnen. [Abg. Schulze-Pelkum: Sehr richtig!] M. H., so sehr ich ein Anhänger des humanistischen Gymnasiums bin, so bin ich doch davon durchdrungen, daß auch auf den humanistischen Gymnasien in der heutigen Zeit der Erwerb von ausreichenden Kenntnissen in der Mathematik und in den Naturwissenschaften erforderlich ist, um die Schüler des humanistischen Gymnasiums zu befähigen, in der Praxis des Lebens den Wettkampf mit anderen aufzunehmen, und speziell für den Beruf, der mir nahe steht, den des praktischen Juristen, muß ich betonen, daß es für jemand, der auf der Schule nicht genügend in technische und naturwissenschaftliche Dinge eingeweiht ist, oft große Schwierigkeiten hat, sich in die technischen Einrichtungen und die physikalischen Vorgänge hineinzufinden, die aus dem geschäftlichen Verkehre des Lebens sich in die juristische Praxis hinüberspielen, und daß eine Unterweisung in diesen Fächern notwendig ist bis zu dem Grade, daß das Verständnis nach dieser Richtung hin genügend wachgerufen wird.

Ich möchte daher gerade im Interesse des humanistischen Gymnasiums warnen, weiter zu gehen in der Herabschraubung dessen, was in der Mathematik und namentlich in den

Naturwissenschaften gelehrt und erfordert wird, und, so sehr ich damit einverstanden bin, daß der Individualität Rücksicht geschenkt wird, glaube ich doch, daß es ein gewisses Maß des Wissens gibt, das man von jedem Menschen verlangen kann. Man kann in der Berücksichtigung der Individualität auch zu weit gehen, und das ist dann nicht förderlich für die spätere Tätigkeit der jungen Leute im gewerblichen Leben und im Amt. Sie müssen schon auf der Schule sehen, daß es gewisse Dinge gibt, die man sich erwerben muß, wenn man im Leben, in der Praxis mitkommen will. [Sehr richtig!] So richtig daher auch der Grundgedanke ist, so müssen doch gewisse Grenzen gezogen werden.

Ganz besonders muß ich mich auch dagegen wenden, daß im humanistischen Gymnasium die Anforderungen an den griechischen Unterricht auf ein zu niedriges Maß gestellt werden. [Sehr richtig! rechts.] Ich mische mich nicht im geringsten in die Interna des Unterrichts hinein, in die Frage, in welchem Maße der grammatikalische Unterricht betrieben werden soll; mir kommt es hauptsächlich auf die Kenntnis der griechischen Literatur an, und die kann nicht erworben werden, wenn sich der Unterricht auf ein solches Minimum beschränkt, daß es besser wäre, ihn gar nicht erst zu erteilen und die jungen Leute nicht zu belasten, ohne daß sie etwas davon für sich in Wahrheit erwerben. — Ich spreche hier übrigens nur für meine Person; aber ich weiß, daß auch einzelne meiner Freunde und viele Gesinnungsgenossen außerhalb dieses Hauses ähnlich denken; ich spreche aber nicht für meine Partei.

Also ich bin für meine Person nicht damit einverstanden, daß die Dispensation vom griechischen Unterricht einen immer größeren Umfang annimmt. [Sehr richtig! rechts.] Ich sehe nicht ein, was das für einen Zweck haben soll. Ich bin der Meinung, daß eine tief eingehende Beschäftigung mit dem Lateinischen für die jungen Leute ohne das Korrelat des Griechischen nicht übermäßigen Wert hat. [Sehr richtig! rechts.] Ich entsinne mich aus meiner Jugend, daß wir alle uns viel lieber und intensiver beschäftigt haben mit der Lektüre von Thukydides, Plato und Demosthenes, Homer und Sophokles als mit dem ewigen Cicero und Vergil. [Sehr gut! und Heiterkeit rechts.] Ich weiß also nicht, warum den jungen Leuten auf dem Gymnasium ein so großes Maß des Lateinischen angesonnen werden sollte, wenn ihnen nicht das Griechische als das Wertvollste aus den alten Klassikern dargeboten wird.

Ich möchte daher glauben — der Ingenieurverein hatte gewiß guten Grund, wenn er das Englische haben will —, daß die Frage sich viel besser dadurch lösen lassen wird, daß man, wenn nötig, an die betreffenden Gymnasien realgymnasiale Kurse anzweigt, sodaß die Betreffenden nicht nur mit dem Griechischen, sondern auch mit dem Ballast an Latein verschont werden, das für sie meines Erachtens ohne Kenntnis des Griechischen nichts wert ist — ich meine das „Zuviel", nicht das Latein in der Begrenzung, wie es heute auf den Realgymnasien gelehrt wird.

Die Frage, ob in den Realgymnasien oder in den humanistischen Gymnasien mehr geleistet wird, wird erst nach längerer Entwicklung beantwortet werden können. Im jetzigen Stadium haben die Freunde des humanistischen Gymnasiums an die Königliche Staatsregierung weiter gar keine Bitte, als: man möge auch dem humanistischen Gymnasium Licht und Luft gewähren [sehr richtig! rechts] und es nicht durch ungeeignete Maßregeln an der Wurzel seiner Existenz schädigen.

M. H., die Reformschulen anzugreifen, liegt mir vollständig fern. Ich mache kein Hehl daraus, daß ich für meine Person mit ihnen nicht besonders sympathisiere; aber ich glaube diese Sache nicht so genügend zu verstehen, um mich für berechtigt zu halten, sie zu verurteilen. Wenn sie in dieser maßvollen Weise betrieben werden, wie das im vorigen Jahre von dem Herrn Regierungskommissar betont worden ist, wenn die Resultate immerhin zu beachten sind, die der Herr Regierungskommissar vorgebracht hat, so muß man sagen, es wäre auch Unrecht, wollte man diese Idee bekämpfen. Eine Idee, die einen derartigen Anfang schon genommen hat, muß man sich entwickeln lassen. Aber, m. H., das betonen wir: wir möchten bitten, uns die Grundlagen des alten humanistischen Gymnasiums nicht zu verschieben. [Sehr richtig! rechts.]

Herr Kollege Eickhoff hat sich heute als ein Mann bekannt, der auch Wert legt auf die Bildung, die das humanistische Gymnasium vermittelt. Es ist aber bekannt, daß es eine andere Richtung gibt, die direkt das Griechische aus dem Gymnasium verdrängen will, und dann ist das Ende des humanistischen Gymnasiums da. Da kommt es ja gar nicht auf den Unterschied zwischen Reformgymnasium und humanistischem Gymnasium an; denn auch die Reformgymnasien wollen humanistische Gymnasien sein. Ob sie allerdings nicht mit der Bewegung der Reformgymnasien den Gedanken entfesselt haben, beiden Arten von Schulsystemen allmählich den Garaus zu machen [sehr richtig! rechts], das ist eine Frage, auf die ich heute hier nicht näher eingehen will. Jedenfalls soll das Ziel bei beiden Schularten dasselbe sein. Und da meine ich, wenn jetzt immer mehr die Anträge auf Beseitigung des Griechischen aus den Gymnasien kommen, so zeigt es sich, daß man das Gymnasium nicht erhalten, sondern zugunsten des Realgymnasiums bekämpfen will, daß man das humanistische Gymnasium als eine Grundlage, die für die spätere Erziehung geeignet ist, nicht mehr erachtet. [Sehr richtig! rechts.]

M. H., da muß ich sagen: ich glaube, bescheidener können doch die Anhänger des humanistischen Gymnasiums nicht sein, als daß sie erklären: wir gönnen jeder anderen Schulart ihre Entwicklung, wir bitten aber, keine Maßregeln zu treffen, die die Natur des humanistischen Gymnasiums von Grund aus untergraben müssen, und wenn der Versuch mit den Reformgymnasien gemacht wird, so laßt auch uns unseren Weg ungehindert gehen.

Ich bemerke noch nebenbei, m. H., in bezug auf die Schrift des Ingenieurvereins, daß ja viele humanistische Gymnasien seit Jahrzehnten und länger fakultativ englischen Unterricht erteilt haben. Ich habe meinerseits schon auf der Schule — und mein Schulbesuch ist doch schon seit langer Zeit beendet — englischen Unterricht gehabt, sogar nach den Einrichtungen der Anstalt, in der ich ausgebildet bin, italienischen. Der englische Unterricht wird auch jetzt in sehr vielen Gymnasien fakultativ erteilt, und wenn ich auch nicht behaupten will, daß er geeignet ist, eine vollständige Bildung in der Sprache zu bewirken, so ist es immerhin so viel, um einem strebsamen jungen Manne Veranlassung zu geben, nachher sich weiter zu bilden. Ich weiß ganz genau, daß es mir doch möglich gewesen ist, manches englische Werk zu lesen lediglich auf Grund des Unterrichts, den ich fakultativ auf dem humanistischen Gymnasium erhalten habe.

Nun, m. H., ist es ja sehr erfreulich, wenn der Geh. Oberregierungsrat Dr. Matthias in so warmer Weise auf dieser Tribüne dafür eingetreten ist, daß auch das humanistische Gymnasium zu schützen sei. M. H., es wird natürlich jeder Zweifel fern liegen, daß es dem Herrn Regierungskommissar nicht sehr ernst mit dieser hier bekundeten Gesinnung ist, und ich muß sagen, ich von meinem Standpunkt aus kann ihm durchaus keinen Vorwurf daraus machen, daß er mit seinem Titel sich veranlaßt gesehen hat die Broschüre, von der der Herr Kollege Stroſſer gesprochen hat, zu veröffentlichen; ich sage, auch mit seinem Titel. Ich finde dabei nichts und würde es meines Erachtens nur mit Freude begrüßen, wenn die Regierung durchaus darauf nichts geben würde, irgend eine Schrift eines Beamten mit seinem Titel herausgegeben zu sehen, auch wenn sie unter Umständen noch so oppositionelle Gesinnung gegen die Staatsregierung bekunden würde. Ich kann auch nicht finden, daß man den Schluß aus der Broschüre ziehen könne, es sei eine offiziöse Erklärung des Kultusministeriums darin enthalten; denn die Erklärungen, die der Herr Minister selbst und sein Kommissar im vorigen Jahre hier abgegeben haben, hatten einen ganz anderen Inhalt als die Schrift, und ich kann sie daher keineswegs als eine offiziöse Schrift des Unterrichtsministeriums ansehen. [Zuruf.] Der Herr Abgeordnete Frhr. v. Erffa fragt soeben, was sie denn sonst sein soll. Ich bitte ihn, diese Frage an den Herrn Verfasser zu richten [Heiterkeit]; ich bin nicht kompetent, sie zu beantworten. Ich kann es mir aber nicht denken, daß etwa in einer offiziösen Schrift des Ministeriums so starke und völlig ungerechtfertigte Angriffe gegen das humanistische Gymnasium enthalten sein könnten, wie sie in dieser Schrift sich finden.

Es ist schwer, die einzelnen Stellen dieser Schrift, die hier zitiert worden sind, und die ganze Tragweite der Schrift zu beurteilen, wenn man sie nicht genau gelesen hat. Dazu

bin ich aber nicht in der Lage gewesen; ich habe die Schrift vor dem heutigen Tage nicht gesehen.

Der Herr Kommissar hat gewiß in ganz geschickter Weise darauf hingewiesen, daß die Tendenz der Schrift nach seiner Meinung nicht dahin gegangen ist, das Gymnasium zu bekämpfen, sondern nur denjenigen entgegenzutreten, welche dem humanistischen Gymnasium ein einseitiges Monopol vindizieren wollen. Aber hierbei hat der Eifer den Herrn Verfasser der Schrift doch immerhin etwas zu weit geführt; denn es werden hier dem Gymnasium und der Bildung, die auf ihm erworben wird, doch sehr starke Vorwürfe gemacht. Es wird z. B. an einer Stelle davon gesprochen, daß vom Rhein bis zur Memel keine Eigenart und keine Individualisierung, sondern nur eine gleichmäßige Wissenssteppe besteht. M. H., das scheint mir doch, gelinde gesagt, etwas übertrieben zu sein. [Sehr richtig! rechts.] Ich habe ein Berliner Gymnasium besucht und bin in meiner Jugend mit vielen Gymnasiasten von andern Gymnasien zusammengekommen. In Berlin existierten viele Gymnasien; die waren aber durchaus keine gleichmäßige Wissenssteppe, und wenn einer von uns zufällig durch irgendein Ereignis in ein anderes Gymnasium verpflanzt wurde, dann hatte er, auch wenn er in dem früheren Gymnasium ein genügender Schüler war, oft sehr viel Mühe, in dem neuen mitzukommen, weil eine Verschiedenheit der Methode, in dem Unterrichtsstoff und in dem, was gelesen wurde, häufig bestand. Ich kann also aus meiner Erinnerung nicht sagen, daß unsere Berliner Gymnasien eine gleichmäßige Wissenssteppe gewesen sind. Es haben gewiß Vorschriften betreffs einer gewissen Gleichmäßigkeit existiert; die Unterrichtsverwaltung ist aber vielleicht diejenige Verwaltung, in der mitunter die Unterbehörden am wenigsten genau die Anordnungen der Oberbehörde befolgen. [Große Heiterkeit rechts.] Die Individualität des Schülers erfordert schon eine gewisse Individualisierung, es wird nicht alles nach der Schablone befolgt, und es kann auch der Natur der Sache nach nicht so befolgt werden.

Und auch später habe ich gefunden, daß von einer solchen gleichmäßigen Wissenssteppe nicht die Rede sein kann. Ich interessiere mich für Unterrichtsfragen und habe die Gewohnheit, die sämtlichen Programme der Berliner Gymnasien nachzulesen, namentlich in bezug auf den Lesestoff, und auch die Aufsätze, die an den Gymnasien gegeben werden, durchzusehen. [Große Heiterkeit.] Ich meine natürlich die Themata; auf das Durchsehen der Aufsätze selbst muß ich verzichten. [Heiterkeit.] Ich habe die Gewohnheit, nachzusehen, welche Klassiker und was im Englischen und im Französischen gelesen wird, und ich möchte glauben, daß auch heutzutage der Herr Regierungskommissar hier eine gewisse Verschiedenheit wohl wahrnehmen könnte und nicht eine gleichmäßige Wissenssteppe finden dürfte. Und das dürfte doch auch anderswo so sein. Es werden sich doch die Verschiedenheiten nicht bloß in einer Stadt, in der viele Gymnasien sind, ergeben, sondern es werden sich auch die Anstalten im Lande je nach der Individualität der Schulmänner, die an ihrer Spitze stehen, nach manchen Richtungen verschieden gestalten. [Sehr richtig! rechts.] Ich habe ein viel zu großes Vertrauen zu der Kraft und Tüchtigkeit der Leiter unserer Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen, als daß ich nicht überzeugt wäre, daß jeder der Herren und das Lehrerkollegium selbst der Anstalt ihr besonderes Gepräge aufzudrücken imstande sein werden. Es wird also nicht so schlimm sein, wie das harte Wort von der gleichmäßigen Wissenssteppe es erscheinen läßt.

Es heißt dann in der Schrift, daß sich auf den Universitäten die Klagen häuften über Mangel an Arbeitsfeuer und über zunehmende Blasiertheit, daß mitunter die Studierenden, besonders der Gymnasien, sich nicht geistigen Genüssen, sondern oberflächlichen Zerstreuungen hinzugeben pflegen. Wenn ich mich in die Seele eines Leiters eines humanistischen Gymnasiums versetze — ich bin ja keiner — so muß ich sagen: dieser Passus der Schrift macht einen ganz merkwürdigen Eindruck. [Sehr richtig! rechts.] Es sieht beinahe so aus, als wenn diejenigen Studierenden, die früher das Gymnasium besucht haben, sich bei Zechgelagen besonders auszeichneten. [Sehr gut! rechts.]

Als alter Berliner und als jemand, der zufälligerweise noch heute im Quartier latin Berlins wohnt, habe ich gewisse Erfahrungen über die Art, wie auch noch heute gekneipt

wird [Heiterkeit]. Ich habe einen Sohn, der jetzt studiert, und einen, der vor noch nicht langer Zeit Student gewesen ist; ich habe daher, wie gesagt, eine gewisse Erfahrung und möchte die Frage an den Herrn Regierungskommissar richten, ob er etwa glaubt, daß die Abiturienten von Oberrealschulen, Realgymnasien und Reformgymnasien in diesen Dingen weniger leisten als die Abiturienten der alten humanistischen Gymnasien. [Zuruf rechts: Ausgezeichnet!] Ich kann ihm im Gegenteil versichern, wenn er einmal mit den Verbindungen sich beschäftigt, die speziell aus Mitgliedern der Tierarzneischulen und anderer Anstalten bestehen, die schon seit lange her auch von anderen als Gymnasialabiturienten besucht werden, so dürfte er finden, daß nach dieser Richtung das humanistische Gymnasium gar kein Prä für sich in Anspruch nehmen kann. Bier trinken alle diese jungen Leute jetzt, wie wir zu unserer Zeit, in zureichendem Maße, vielleicht auch in einem mehr als zureichenden Maße! [Heiterkeit.] Ich glaube daher, daß eine solche Art der Diskussion vielleicht nicht in eine rein wissenschaftliche Schrift gehört, die auf die Schulreform und die soziale Bedeutung der ganzen Frage aufmerksam macht, daß sie aber geeignet ist, die Empfindungen anderer doch unter Umständen sehr zu kränken.

Und nun will ich auf nichts weiter noch eingehen als auf eine Stelle der Schrift, in der es heißt, dem Gymnasium fehle es an der nationalen Basis. Diese Behauptung muß ich ganz entschieden dem Herrn Regierungskommissar bestreiten, auch wenn diese Äußerung, die der Herr Regierungskommissar in seiner Schrift zitiert hat, aus einem anderen Munde kommen sollte als aus dem seinigen, aus einem hohen Munde, der hier nicht in die Debatte gezogen werden darf. Dem Gymnasium soll es an der nationalen Basis fehlen. Herr Regierungskommissar, ich kann Ihnen versichern, daß, als ich diese Worte von dem Herrn Abgeordneten Stroffer verlesen hörte, mir das Bild meines ehemaligen alten Gymnasialdirektors, des Direktors Bellermann, vor Augen kam, eines Mannes, der noch Lützower Jäger gewesen ist, der die Liebe zum Vaterland und, wie ich sagen kann, auch zu seiner freiheitlichen Ausgestaltung von Jugend auf stets in sein Herz aufgenommen und bis an sein Ende bewahrt hatte. Und das soll kein Mann gewesen sein, der die Jugend auf nationaler Grundlage erzogen hat! Sie beziehen das darauf, Herr Regierungskommissar, es müßte mehr im Unterricht in der deutschen Sprache geleistet werden. Dem stimme ich vollständig zu und dagegen habe ich nichts einzuwenden, daß die deutsche Sprache möglichst zur Grundlage des Unterrichts gemacht wird. Es wird das dann auch ein gemeinsames Band zwischen den drei höheren Schularten ziehen.

Wo ist aber gesagt, daß es an dieser Basis an den Gymnasien gefehlt hat? Das mag vielleicht irgendwo vorgekommen sein, aber ist das so allgemein gewesen? Wir sind auf unserem Gymnasium unterrichtet worden in der Kenntnis der Werke Schillers, Goethes und Lessings aufs eingehendste und genaueste, wenn auch nicht in jedem einzelnen Werk, so doch in den meisten Hauptwerken; wir haben in der Schule im mittelhochdeutschen Urtext die Nibelungen und andere mittelalterliche Dichtungen gelesen, wir sind nicht zu Griechen und Römern erzogen worden, sondern die Lektüre der römischen und griechischen Schriftsteller ist auch derart betrieben worden, um uns zur Liebe zum Vaterland und gesetzlicher Freiheit zu erziehen. Und ich kann nicht sagen, m. H., daß wir erzogen worden sind zur Gleichgültigkeit gegen die großen Fragen unseres Volkes, gegen Fragen der Staatsentwicklung und Volkswohlfahrt, nein, ich glaube, wir sind in einer sehr guten geistigen Richtung damals erzogen worden und sind dankbar und treu unserer Schule, der wir unsere Bildung verdanken. Sollten Verbesserungen nötig sein, gut, so mögen sie erfolgen. Aber ich glaube, dieser Frage wird nicht genützt, es wird nur Zwietracht gefördert statt des Friedens, wenn in so heftiger Weise polemisiert wird gegen ein Institut, das, wie vorhin mit Recht gesagt worden ist, unserem Vaterlande so große Männer gegeben hat, die so hohes für das Vaterland geschaffen haben. Ich glaube, das Deutschtum wird nicht versinken, wenn man das Griechische auf den Gymnasien auch pflegen darf. Es soll niemand diese Schulart aufgezwungen werden; es soll jeder jede beliebige Karriere durchmachen können, ohne daß ihm das Griechische aufgezwungen wird. Aber ich bin überzeugt, der Spruch des Dichters „Und die Sonne Homers,

siehe, sie lächelt auch uns“ hat seine Bedeutung noch heute; noch heute leuchtet über uns der Sternenglanz griechischen Geistes, griechischer Literatur, griechischer Kunst und Wissenschaft. Die Sonne Homers in diesem Sinne hat bei uns viel gewirkt, hat bis auf den heutigen Tag die Grundlagen unserer Entwicklung selbst in den exakten Wissenschaften gewährt. Ich glaube, es wäre ein Nachteil für die Entwicklung der Welt, wenn die Pflege der griechischen Sprache nur noch auf Fachkreise sollte beschränkt sein, nur etwa auf die Philologen, und wenn kein sonst Gebildeter aus ihr mehr den Quell zu seiner Belehrung, seiner geistigen Erhebung für sich entnehmen und seine Kinder aus demselben sollte schöpfen lassen können. [Sehr gut! rechts.]

Im übrigen aber bin ich durchaus kein Gegner der realistischen Bildung. Wenn wir hier in Berlin zur Zeit 14 Realschulen haben, so darf ich beanspruchen, von mir behaupten zu können, daß ich an der Ausbreitung derselben einen nicht unerheblichen Teil der Mitarbeit geleistet habe. Ich verkenne nicht das Bedürfnis der realistischen Bildung; sie soll sich ungestört entfalten können, auch ohne den Ballast einer toten Sprache, für die, die darin nur einen Ballast erblicken. Ich bin ebenso dafür, daß auch unseren Gymnasien es nötig ist, eine geeignete Grundlage zu gewähren in der Mathematik und den Naturwissenschaften, weil sie für unsere heutigen Lebensverhältnisse erforderlich ist; aber ich bin dafür, daß unseren Schulen für diejenigen, die diese Art der Ausbildung wollen, nicht dasjenige fehlt, was für so große Männer des Volkes, für Genien wie Goethe und Schiller die Quelle ihrer Schöpfungen gewesen ist. [Bravo! rechts.]

Dr. **Studt** (Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten):

M. H., ich befinde mich ausnahmsweise in der angenehmen Lage, mich mit den Ausführungen des Herrn Vorredners im wesentlichen einverstanden erklären zu können. [Bravo! rechts.] Ich erachte es als eine glückliche Fügung, daß es mir vergönnt war, durch die allgemeinen Bestimmungen vom November 1900 den Bestand des humanistischen Gymnasiums zu sichern. Ich behaupte auch, daß der Entwicklungsgang, den die Schulreform seit dieser Zeit genommen hat, den humanistischen Gymnasien nicht nachteilig geworden ist. Ich weiß mich vor allen Dingen auch eins mit dem Herrn Vorredner in der geradezu begeisterten Verehrung der griechischen Sprache und in deren Wertschätzung. Auf dem Gymnasium bin ich durch einen ausgezeichneten griechischen Lehrer unterrichtet worden und verdanke es diesem, daß ich noch heute in der Lage bin, griechische Schriftsteller lesen und daraus eine Erquickung schöpfen zu können, die bei der schwierigen Arbeit des täglichen Lebens wohltuend wirkt. Eine besonders wertvolle Folge der Schulreform vom Jahre 1900 ist die Herstellung des Schulfriedens. Durch die Erzielung der Gleichberechtigung zwischen den drei verschiedenen Kategorien der höheren Unterrichtsanstalten ist allmählich eine Beruhigung auch in der öffentlichen Diskussion eingekehrt, die, wie ich glaube, allen beteiligten Anstalten und ihrer stetigen Entwicklung nur zugute kommt.

Der Herr Abgeordnete Eickhoff hat heute einen Vorschlag gemacht, der diesseits zur Berücksichtigung nicht geeignet erscheint. Es ist richtig, daß in den allgemeinen Lehrplänen für die Gymnasien vom November 1900 auch die Möglichkeit geboten ist, an die Stelle des Griechischen einen Ersatzunterricht treten zu lassen. Dies gilt aber nur für die Klassen Untertertia, Obertertia und Untersekunda und hat seinen naturgemäßen Grund darin, daß dieser Unterricht zugleich denen zustatten kommen soll, die mit dem Bildungsgang der Untersekunda vom Gymnasium abgehen. Diesen Ersatzunterricht namentlich durch das Englische noch weiter auf die oberen Klassen, also Obersekunda, Unterprima und Oberprima, auszudehnen, dazu würde ich die Hand nicht bieten können, weil damit eine wesentliche Voraussetzung der Erreichung der Ziele des humanistischen Gymnasiums beeinträchtigt werden würde. [Bravo!] Ich glaube, daß diese Erklärung wohl zur Beruhigung beitragen kann, und möchte dem Herrn Abgeordneten Cassel gegenüber bemerken, daß seine Annahme, es finde in gesteigertem Maße eine Dispensation vom Griechischen statt, auf einem Irrtum beruht.

Was die Reformgymnasien betrifft, so erfolgt deren Weiterentwicklung nur in vorsichtigster und vereinzelter Weise. Es besteht durchaus nicht die Absicht bei der Unterrichts-

verwaltung, wie das mein Herr Kommissar schon erklärt hat, rein mechanisch und auswahllos das Reformgymnasium an die Stelle des humanistischen Gymnasiums treten zu lassen. Auch aus dem tatsächlichen Entwicklungsgang und aus der Statistik der einzelnen Arten der höheren Schulen werden Sie schon entnommen haben, daß dieser Entwicklungsgang nicht dazu führt, den Bestand des humanistischen Gymnasiums zu erschüttern.

Was die von dem Herrn Geh. Oberregierungsrat Matthias herausgegebene Schrift betrifft, die heute den Gegenstand eingehender Erörterungen gebildet hat, so habe ich noch nicht die Zeit gewonnen, sie mir näher anzusehen. Ich beschränke mich auf die Erklärung, daß darin eine offizielle Schrift der Unterrichtsverwaltung nicht gefunden werden kann.

Der Herr Abgeordnete Cassel ist weiter auf die Frage eingegangen, ob es richtig ist, eine gewisse Schablonisierung der ganzen Unterrichtsziele auch auf den humanistischen Gymnasien eintreten zu lassen. An sich ist es zweifellos, daß hinsichtlich der Ziele der einzelnen Unterrichtsanstalten, namentlich auch des humanistischen Gymnasiums, eine gewisse Einheitlichkeit gewahrt werden muß. Andererseits wird es aber auch durchaus richtig und auch der Berufsfreudigkeit der Leiter dieser Anstalten förderlich sein, wenn sie ihre Persönlichkeit, ihre volle Leistungsfähigkeit und Individualität in ihren Beruf hineinlegen und in den Unterricht, den sie zu erteilen haben. Aus dieser, rein menschlich betrachtet, durchaus natürlichen Verschiedenartigkeit erklärt sich auch der besondere Charakter einzelner Anstalten; die Unterrichtsverwaltung hat bei aller Wahrung der einheitlichen Ziele hierauf Rücksicht zu nehmen.

M. H., ich wollte nur noch zum Schluß mich gegen die Annahme erklären, als ob die Unterrichtsverwaltung darauf ausginge oder die Hand dazu böte, daß die Abgangsprüfung auf den höheren Unterrichtsanstalten ganz beseitigt werde. Davon kann nicht die Rede sein. Bei diesen Prüfungen werden die individuellen Verhältnisse zu berücksichtigen sein und Dispensationen erfolgen können, wie das ja jetzt schon vorgesehen ist. Aber diese Dispensationen so zu erweitern, daß schließlich die ganze Abgangsprüfung wertlos wird, das wäre ein durchaus falscher Ausweg. Es wird richtig sein, wie dies der Herr Abgeordnete Cassel ja auch seinerseits schon zutreffend hervorgehoben hat, ein gewisses Maß allgemeiner Bildung von jedem einzelnen als unbedingt unerläßlich zu fordern und gewisse Fächer als so maßgebend hinzustellen, daß, wenn in diesen die Anforderungen nicht erfüllt werden können, die Prüfung überhaupt als nicht bestanden angesehen werden muß. Wir kämen ins Uferlose, wenn wir die Prüfung ganz beseitigen wollten.

Metger (Abg. für Flensburg, Oberlehrer der Mathematik an dem mit einem Realgymnasium verbundenen Gymnasium ebenda, nationalliberal):

M. H., ich habe mich darüber gewundert, daß man von der rechten Seite des Hauses — und der Abgeordnete Cassel hat ja dasselbe getan unter dem Beifall der Rechten — Angriffe gerichtet hat gegen den Herrn Geheimrat Matthias wegen der Broschüre, die er im vorigen Jahre herausgegeben hat. Ich habe im vorigen Jahre diese überaus interessante Abhandlung gelesen und habe auch bei der Beratung des Etats der höheren Lehranstalten eine mir besonders wichtig erscheinende Stelle daraus zitiert. Jetzt auf einzelne Stellen dieser Abhandlung einzugehen, ist für uns nicht gut möglich. Es wäre wünschenswert gewesen, wenn die Herren ihre Angriffe im vorigen Jahre vorgebracht hätten, wo wir die Broschüre zur Hand hatten. Ich habe damals die Empfindung gehabt — ich muß das hier aussprechen —, daß die Ausführungen des Herrn Geheimrats Matthias eingegeben waren von wahrer Vaterlandsliebe und von warmer Liebe zu unserer deutschen Jugend. Adolf Matthias ist im deutschen Volke in weiten Kreisen bekannt als ein pädagogischer Schriftsteller ersten Ranges, der schon vielen Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder den besten Rat gegeben hat. M. H., ich glaube im Namen vieler meiner Freunde aussprechen zu können, daß wir uns sehr freuen, daß Herr Geheimrat Matthias jetzt an dieser verantwortungsvollen Stelle sitzt und seinen Einfluß geltend machen kann bei der Verwaltung der höheren Schulen. [Sehr gut! bei den Nationalliberalen.]

M. H., es fehlt auch in der Presse und in Broschüren nicht an Angriffen auf den jetzigen Unterrichtsbetrieb. Man kann vielfach erfahren, daß sich eine gewisse Ver-

stimmung geltend macht, ja es hat sogar die Belletristik sich dieses Stoffes bemächtigt und es so dargestellt, als ob die Schüler der höheren Schulen unter die Räder gerieten und von diesen zermalmt würden. Ich muß entschieden solchen Vorwürfen widersprechen; ich möchte wohl, daß die Herren, die diese Angriffe gegen die höheren Schulen richten, einmal die Gelegenheit hätten, in den freien Pausen auf den Turnplatz oder auf die Spielplätze zu gehen; sie würden dort sehen, wie die Jugendlust und die Daseinsfreude bei unserer Jugend nicht geschwunden ist, ja, wohl noch mehr als bisher in Blüte steht.

Was die Reformen angeht, welche die Unterrichtsverwaltung beschlossen hat, so bin ich der Überzeugung, daß sie gleichzeitig maßvoll gehalten sind und auch den Bedürfnissen und Anregungen, die von außen an die Schule herankommen, nach Möglichkeit Rechnung tragen. Ich kann auf einen besonderen Fall hinweisen. Man hat schon seit zwei Jahrzehnten darüber geklagt, daß die Mathematik und die Naturwissenschaften an den höheren Lehranstalten nicht so gepflegt werden, wie dies zweckmäßig sei. Nun hat sich seit einigen Jahren die Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte des Gegenstandes bemächtigt und ihn in eingehende Behandlung gezogen. Es ist auf den Naturforscherversammlungen in Hamburg, Cassel, Breslau und zuletzt in Meran über die Sache beraten, und es liegt ein eingehender Bericht der Kommission vor, den diese unter Angabe bestimmter Vorschläge der letzten Versammlung gemacht hat. Die Kommission — es wird das den Herrn Abgeordneten Cassel befriedigen — wünscht, daß der Unterrichtsbetrieb in der Mathematik verständiger, sachgemäßer als bisher vorgenommen werde, namentlich daß man, statt hauptsächlich Euklid als Grundlage beim Unterricht zu nehmen, auch die Methoden der modernen Mathematik wenigstens ihren Anfängen nach lehrt und dabei doch den Gesamtlehrplan des Gymnasiums aufrecht erhält.

Es soll ferner — ich will das bemerken, weil vor einigen Jahren der Gegenstand hier im Abgeordnetenhause behandelt worden ist — dafür gesorgt werden, daß die Biologie einen eigenen Unterrichtsgegenstand in dem Betriebe der Naturwissenschaften bildet. Nun sprechen sich die Verfasser dieses Berichts sehr anerkennend darüber aus, daß die preußische Unterrichtsverwaltung für die Arbeiten der Kommission Interesse gezeigt habe und bereits an einer verhältnismäßig großen Zahl von Anstalten, an denen geeignete Persönlichkeiten wirken, Versuche darüber anstellen lasse, wie sich die wirkliche Durchführung der Vorschläge nach verschiedenen Seiten hin gestaltet.

Ich kann ein solches Vorgehen nur billigen und möchte daran erinnern, daß im vorigen Jahre der Herr Unterrichtsminister selbst in doppelter Richtung Reformen für die höheren Schulen in Aussicht gestellt hat, die sehr günstig wirken können. Er hat gesagt einmal, daß die Lehrpläne nicht absolut verbindlich seien, sondern nur einen Rahmen bildeten, innerhalb dessen geeignete Änderungen von den Lehrerkollegien getroffen werden könnten. Dieses Prinzip ist deswegen so fruchtbar, weil dadurch der Bureaukratismus, der bisher auch auf dem Gebiete des höheren Unterrichts herrschte, verlassen wird, und weil jetzt die Unterrichtsverwaltung mit den Lehrerkollegien, mit den Schulen gemeinsam an dem Fortschritt der Lehrpläne arbeiten will. M. H., es stärkt das Gefühl der Verantwortlichkeit bei den Lehrern, wenn sie in dieser Weise zur Mitarbeit herangezogen werden.

Und dann ein zweites. Der Herr Minister stellt in Aussicht, daß man, namentlich in Prima, eine größere Wahlfreiheit für die Unterrichtsgegenstände einführen wolle; die Zahl der obligatorischen Gegenstände soll verringert, die der fakultativen vermehrt werden. M. H., auch dieses Prinzip ist zu billigen; denn es ermöglicht, daß man in den oberen Klassen, namentlich in Prima, auf die Individualität der Schüler sehr viel mehr Rücksicht nehmen kann, als das bisher in den vollen Klassen geschehen konnte. Es wird ferner dadurch bewirkt, daß der Übergang von der Schule zur Universität, der jetzt vielfach sehr schroff ist, gemildert wird, daß die Schüler schon auf den Schulen lernen, selbständig zu arbeiten und sich gemeinsam mit den Lehrern und unter deren Anleitung auf die wissenschaftlichen Arbeiten vorzubereiten.

M. H., ich möchte den Versuchen, die auf diesem Gebiete gemacht werden, in vollem Maße beistimmen. Ich kann mitteilen, daß auch hier sehr vorsichtig vorgegangen wird. Soviel ich weiß, ist bis jetzt nur auf einer Schule ein Versuch gemacht worden. Dafür hat man aber in den Direktorenkonferenzen mehrerer Provinzen, unter anderm auch der Provinz Schleswig-Holstein, dieses Thema für die nächste Versammlung zur Beratung gestellt, und es haben sich auch Lehrerkollegien der Provinz Schleswig-Holstein, soviel mir bekannt ist, für die größere Wahlfreiheit ausgesprochen. M. H., daß die Uniformierung aufhört, und daß eine größere Bewegungsfreiheit auf diesem Gebiete eintritt, das wird von sehr vielen Seiten gebilligt, und ich glaube, auch der Herr Abgeordnete Cassel wird es billigen, wenigstens wenn man dem Grundsatze treu bleibt, den er bei der Besprechung der Volksschule ausgesprochen hat, indem er seine Rede schloß: „Das Schulwesen kann meiner Überzeugung nach nur gedeihen, wenn es in freier, zwar an die Aufsicht der Staatsbehörden gebundener, aber nicht durch sie eingeengter Weise sich entwickeln kann." M. H., was für die Volksschule gilt, gilt in ähnlicher Art auch für die höhere Schule. [Bravo! bei den Nationalliberalen.]

Kirsch (Abg. für Düsseldorf, Amtsgerichtsrat, Zentrum):

Ich möchte auf die Frage kommen, die uns heute beschäftigt hat, die Frage der Reformanstalten im Verhältnis zum humanistischen Gymnasium. Ich stehe im großen und ganzen, wie ich früher schon mehrfach betont habe, auf dem Standpunkt, den der Herr Abgeordnete Cassel in besonders zutreffender Weise kundgetan hat. Er hat auf der einen Seite gesagt, der Versuch mit den Reformanstalten müsse fortgesetzt werden, er hat ferner sich für die Gleichberechtigung ausgesprochen, die bezüglich der drei höheren Lehranstalten jetzt geschaffen worden ist, er hat aber andererseits mit vollem Nachdruck gefordert, daß das humanistische Gymnasium in seinen Zielen und in der Art und Weise, wie der Unterricht erteilt wird, erhalten und daß namentlich das Griechische ein Hauptbestandteil der humanistischen Gymnasialbildung bleiben muß. Ich freue mich, daß der Herr Unterrichtsminister selbst diesen Standpunkt teilt, und ich hoffe, daß die von ihm hervorgehobene Beschäftigung mit griechischen Klassikern nicht nur die Liebe zu dem klassischen griechischen Altertum in ihm stets wachhalten, sondern daß sie den Herrn Minister auch zu der richtigen Erkenntnis führen wird, daß das Griechische nicht etwa durch das Englische verdrängt oder ersetzt werden darf. [Sehr richtig! rechts.]

M. H., es ist richtig — daran habe ich auch nicht gezweifelt —, was der Herr Unterrichtsminister erklärt hat, daß nämlich der Vortrag des Herrn Dr. Matthias und die darüber herausgegebene Schrift keine offizielle Erklärung der Unterrichtsverwaltung enthalten. Ich habe auch Herrn Stroſſer in seinen Ausführungen nicht so verstanden, als habe er das andeuten wollen. Aber eigentümlich ist es immer, wenn ein Dezernent für die betreffenden Angelegenheiten aus dem Ministerium in so schroffer Weise gegen die humanistischen Gymnasien in einer Schrift vorgeht. Bei einem Vortrage, wenn er vorher nicht niedergeschrieben ist, kann ich mir wohl denken, daß dem Redner gewisse Ausdrücke entschlüpfen; aber wenn er den Vortrag nachher zu Papier bringt, wenn er die Drucklegung desselben veranlaßt, ich meine, dann wäre es doch seine Pflicht gewesen, die von den Rednern hier bereits gerügten scharfen Ausdrücke zu eliminieren. [Sehr richtig! rechts.] Die Objektivität eines Vortragenden Rates muß darunter leiden, wenn in dieser Weise von ihm die Ansicht verbreitet wird, er sei ein Gegner des humanistischen Gymnasiums, und wenn er derartige scharfe Waffen in der Öffentlichkeit gebraucht, um die humanistische Bildung herunterzusetzen. Und daß das in der Schrift geschehen ist, ist vollständig nachgewiesen durch die einzelnen Ausführungen — ich will auf sie nicht weiter eingehen —, die die Herren Kollegen Stroſſer und Cassel über die betreffenden Stellen gemacht haben. Mich hat es namentlich eigentümlich berührt, wenn dort von nationalen Gesichtspunkten geredet wird. Das Wort „national" war mal eine Zeitlang ein Ladenhüter, der sich namentlich bei der nationalliberalen Partei, der Herr Dr. Matthias ja nicht so ganz ferne steht, immer eingefunden hat, wenn gewisse Kampfmittel angewendet wurden; so wurde besonders gegen das Zentrum gesagt, es sei nicht national, der nationale Gesichtspunkt würde von unserer Partei nicht genügend hervorgehoben.

Und wir sehen nun, daß hier in derselben Weise gesagt wird: die humanistischen Gymnasien hätten den nationalen Standpunkt verlassen, oder es fehle ihnen die nationale Basis. M. H., ich meine, derartige Redensarten passen nicht in einen Vortrag, den ein Rat des Ministeriums hält. Herr Dr. Matthias hat uns nun ja heute versichert, er sei ein warmer Anhänger des humanistischen Gymnasiums, er habe 1888 die bekannte Heidelberger Erklärung mit unterschrieben, und die Unterrichtsverwaltung betrachte alle drei Gattungen der höheren Lehranstalten mit gleicher Liebe. M. H., ich glaube aber, wenn man jene Broschüre mit ihren scharfen Ausdrücken dem entgegenhält, was der Herr Dr. Matthias heute zu seiner Rechtfertigung hier gesagt hat, daß Juristen dann notwendig zu dem Schlusse kommen müssen: verba factis contraria. Ich würde mich aber freuen, wenn Herr Dr. Matthias aus der heutigen Verhandlung zu der Überzeugung käme, daß er lediglich nach dem weiter zu handeln hat, was er heute hier erklärt hat, und nicht nach dem Standpunkte, den er in jenem Vortrage eingenommen hat.

M. H., wir müssen doch nach wie vor davon ausgehen, daß die Reformanstalten sich noch in einem Versuchsstadium befinden, und wenn auch ein gewisser Erfolg derselben nach einer Richtung hin nicht abzustreiten ist, so muß man sich doch fragen: welchen Erfolg werden die auf den Reformanstalten ausgebildeten Männer später für das Staatsleben, für den praktischen Verwaltungs-, Juristen- und Staatsdienst haben? In dieser Beziehung haben wir noch keine Erfahrungen. [Sehr wahr! rechts.] Wir haben wohl gehört, daß das Abiturientenexamen auf jenen Anstalten vielleicht besser ausfällt als auf den anderen, daß auch die Schüler sich schnell ausbilden lassen; aber, m. H., wie weit die dort gewonnene Vorbildung eine sichere Unterlage dafür bietet, daß später im Staatsdienste dasjenige geleistet wird, was die auf dem humanistischen Gymnasium vorgebildeten Männer bisher geleistet haben, dafür fehlt uns jeder Nachweis. Also ich bleibe dabei, daß die Unterrichtsverwaltung nicht von der Ansicht abgehen darf, daß die Reformanstalten sich noch im Versuchsstadium befinden; ich muß aber ferner hier hervorheben, daß es nicht richtig war, daß in der letzten Zeit manche Anhänger jener Reformbewegung zu Direktoren an höheren Lehranstalten befördert worden sind. Diese Klage besteht bei einem Teile des Publikums, und sie ist auch mir zu Ohren gekommen; ich will auf die Details nicht eingehen, zumal die Frage auch im vorigen Jahre hier berührt worden ist und der Herr Regierungskommissar damals angegeben hat, wieviel Herren von jener Richtung zu Direktoren befördert worden, bzw. wieviel neue Reformanstalten gegründet worden sind. Ich will nur hervorheben, daß unter den Freunden des humanistischen Gymnasiums die Befürchtung besteht, daß zu viel von jenen Anhängern zu Direktoren der höheren Lehranstalten befördert werden möchten.

Der mitgeteilten Debatte folgten drei auf sie bezügliche persönliche Bemerkungen.

Eickhoff: M. H., im Rahmen einer persönlichen Bemerkung ist es mir leider nicht möglich, auf die Ausführungen des Herrn Abgeordneten Strosser so zu antworten, wie ich es wünschte. Ich beschränke mich daher auf folgende Bemerkung.

Ich habe eine Reihe von Sätzen aus dem ausgezeichneten, von echt vaterländischem Geiste durchwehten Vortrage des Herrn Geh. Oberregierungsrats Dr. Matthias, dessen Lektüre ich jedem Mitglied des Hauses nur auf das angelegentlichste empfehle, wiederholt mit einem lebhaften „sehr richtig“ unterstrichen, und der Herr Kollege Strosser hat mir deshalb unter Nennung meines Namens den Vorwurf gemacht, ich hätte dadurch zahlreiche Mitglieder dieses Hauses verletzt.

M. H., Herr Kollege Strosser hat diesen Zwischenruf völlig mißverstanden. Mir liegt es fern, irgend ein Mitglied dieses Hohen Hauses zu verletzen. Auch der Herr Kollege Strosser kennt mich lange genug, um zu wissen, daß dies nicht meinen gesellschaftlichen Gepflogenheiten entspricht. M. H., ich habe mit diesem Zwischenruf auch gar nicht die Gymnasien an sich angegriffen, sondern ich habe lediglich zum Ausdruck bringen wollen, daß auch nach meiner Meinung die Monopolstellung unserer Gymnasien nicht nur auf diese selbst, sondern auf unsere ganze nationale Erziehung schädigend, ja

verderblich eingewirkt hat. Ich glaube, die Geschichte wird die Richtigkeit dieser Auffassung seinerzeit bestätigen.

Stroffer: Der Herr Regierungskommissar, Geh. Oberregierungsrat Dr. Matthias, hat mir vorgeworfen, daß ich Sätze seiner Broschüre aus dem Zusammenhang gerissen hätte trotzdem ich mich vorher ausdrücklich dagegen verwahrt habe. Ich tue es bei dieser Gelegenheit noch einmal. Er hat mir dann zugerufen: „Über meine Liebe zum humanistischen Gymnasium lasse ich mir keine Vorschriften machen." M. H., ich bin weit davon entfernt, ihm über seine Liebe zum humanistischen Gymnasium irgend welche Vorstellungen zu machen; aber ich muß von meinem Standpunkt aus diese Liebe zum mindesten als eine unglückliche bezeichnen. [Heiterkeit.]

Cassel: Der Herr Kollege Metger hat in seiner Rede, auf die ich ja sachlich nicht eingehen kann — sonst hätte ich noch mehreres zu bemerken — gesagt, daß ich Angriffe gegen den Herrn Regierungskommissar gerichtet habe. Das muß ich bestreiten. Ich habe keine Angriffe gegen den Herrn Dr. Matthias gerichtet, sondern nur meine mangelnde Übereinstimmung mit einigen Äußerungen und Ansichten in der betreffenden Schrift, meine gänzliche Nichtübereinstimmung mit denselben erklärt. Dabei bleibe ich stehen. Das kann man doch keine Angriffe nennen.

Aus der weiteren Verhandlung der gleichen Sitzung heben wir noch folgende sehr beachtenswerte Aeußerung heraus:

Dr. **Röchling** (Abg. für Saarbrücken-Ottweiler, Landgerichtsrat, nationalliberal):

Wir bewilligen in jedem Jahre reiche Mittel für die Ausgrabung in Milet, und es scheint mir praktisch und zweckmäßig zu sein, daß diese Ausgrabungen nicht nur den Kreisen der Gelehrten, sondern auch den Kreisen der praktischen Schulmänner zugänglich gemacht werden. Wenn ich an meine Jugendzeit zurückdenke, so muß ich sagen, daß diejenigen Lehrer die eindrucksvollsten auf mein jugendliches Gemüt gewesen sind, die aus eigener Anschauung die Schätze Roms und Griechenlands kennen gelernt hatten. Die kleineren Staaten gehen Preußen in dieser Beziehung mit gutem Beispiel voran. So hat Baden die vierte archäologische Studienreise nach Griechenland und Kleinasien veranstaltet. Was das kleine Baden kann, muß das große Preußen auch können. Preußen hat den Lehrern zu jeder Ferienexkursion, die im Herbst nach Italien stattfindet, bisher Urlaub erteilt, weiter nichts. Es wäre wünschenswert, daß den Herren außer dem Urlaub auch eine Reiseunterstützung, will ich mal sagen, zuteil würde, wie sie auch die kleineren Staaten teilweise bewilligen. So werden z. B. in Braunschweig 800 Mk. jedes Jahr den Lehrern zu dem Zwecke zur Verfügung gestellt. Ich glaube, der klassische Unterricht würde wesentlich vertieft und in seinem Eindruck gefördert werden, wenn die Kenntnis der Realien von Land und Leuten in den akademisch gebildeten Lehrerkreisen weiter verbreitet würde. [Sehr richtig! rechts.]

Nicht minder wichtig für die das Gymnasium angehenden Fragen war die Herrenhaussitzung vom 30. März. Mit einer Unterrichtetheit, wie sie bei einem Nichtfachmann selten gefunden werden dürfte, legte Dr. Graf **York von Wartenburg** unter lebhaftem Beifall des Hauses die Besorgnisse und Wünsche der Freunde des humanistischen Gymnasiums dar.

Er ging dabei von einer Aeußerung aus, die der Herzog von Trachenberg in der vorjährigen Debatte des Herrenhauses über die höheren Schulen getan hatte und die darauf hinauslief, daß die obligatorische Einführung des Englischen in den Lehrplan des Gymnasiums auf die Dauer nicht werde entbehrt werden können, auch wenn das Griechische darunter leiden sollte. Daß das Letztere auf keinen Fall geschehen dürfe, begründete Graf York durch verschiedene Erwägungen: zuerst (unter Hinweis auf Professor Roethes Ausführungen) dadurch, daß Kenntnis der griechischen Literatur für das eindringende

Verständnis unserer nationalen Literatur und Kultur unentbehrlich sei. Sodann wies er den Gedanken zurück, daß die griechischen Autoren in deutschen Uebersetzungen zu lesen so ziemlich gleichwertig dem Kennenlernen der Originale sei, und betonte die geistbildende Bedeutung der Arbeit, welche hier die Schüler des Gymnasiums zu leisten hätten. „Der Schüler, der einen klassischen Autor in der Uebersetzung liest, verhält sich bloß receptiv; derjenige dagegen, der ihn in die eigene Sprache überträgt, verhält sich zweifach produktiv, indem er den Gedankeninhalt und den Zusammenhang durch eigenes Nachdenken finden und für beides den sprachlichen Ausdruck erst schaffen muß. Er erarbeitet sich also das Verständnis; und wie viel eindringlicher und vielseitiger da das Verständnis sein und wie viel fester es haften wird, bedarf nicht des Beweises. So dringt der Schüler auch tiefer in die eigene Sprache ein, lernt sie an der fremden verstehen." Dazu komme, daß die klassischen Sprachen vermöge ihrer Flexion und Syntax von viel höherer disziplinierender Kraft für den Verstand seien, als die modernen. Und noch wichtiger als die hieraus fließende formale Bildung sei das Einleben der Schüler in die antike Welt, eine Welt, die in ihren Erscheinungen ungleich weniger kompliziert, als die mittelalterliche und die moderne, und darum dem jugendlichen Geiste viel leichter verständlich sei, eine Welt, von der ausgehend der Jüngling den großen historischen Prozeß miterlebe, den die abendländische Menschheit durchgemacht. Die Zeiten seien zwar vorüber, in denen das Griechentum als Verkörperung der Idee der Menschheit angesehen worden sei, aber die großen politischen Gedanken, die Bedingtheit der Existenz des Menschen durch die Zugehörigkeit zur πόλις, die Vaterlands- und die Staatsgesinnung, träten uns im klassischen Altertum so klar und wirksam entgegen, daß eine gründliche und langjährige Beschäftigung mit der Antike von höchstem Werte für diejenigen sei, denen einst im öffentlichen Leben eine irgendwie leitende Tätigkeit zufalle. Dies sei es wohl gewesen, was den großen preußischen König zu der Ordre an Zedlitz veranlaßt habe, in der es als wesentlichstes Stück des höheren Unterrichts erklärt wird, daß den jungen Leuten das Lateinische und Griechische recht gründlich beigebracht werde, und die mit den Worten schließt: „Aber vom Lateinischen und Griechischen gehe ich durchaus nicht ab beim Unterricht in den Schulen." Und außer der Erziehung für den Staat: welche Bedeutung hätten für die harmonische Entwicklung der Individualität ein Homer und Platon! In alle Dichtkunst, alle Philosophie seien sie geeignet einzuführen. Dieser Gesichtspunkt habe den alten Goethe zu dem Ausspruch geführt: „Möge das Studium der griechischen und römischen Literatur immerfort die Basis unserer höheren Bildung bleiben." Freilich müsse dieses Studium so getrieben werden, daß es nicht bei dem sprachlichen Wissen stehen bleibe, sondern daß ein wahrhaft sachliches Verständnis der Antike den Schülern vermittelt werde. Dafür zu sorgen, daß dies überall geschehe, sei eine Aufgabe der Gymnasialdirektoren.

Das dauernde Gut aber, das durch den klassischen Unterricht erreicht werden soll, kann nach des Redners Meinung nicht erzielt werden bei einer Beschränkung der Jahreskurse für das Lateinische und Griechische, wie sie in den Reformgymnasien vorliege, und noch weniger, wenn das Griechische zum fakultativen Unterrichtsfach gemacht werde. Jede Dispensation vom Griechischen stehe im Widerspruch mit der Erreichung des Gymnasialziels. Und am wenigsten gerechtfertigt erscheint dem Redner ein Zurücktreten der altsprachlichen Studien zum Frommen des neusprachlichen Unterrichts. Er kritisiert das klassische französische Drama und ebenso die Prosa des achtzehnten Jahrhunderts als Erscheinungen, die sich zur Erziehung der Jugend nicht eignen, und ist überzeugt, daß auch die französische Literatur des 19. Jahrhunderts wenig dazu tauge. Was aber das Englische betrifft, so meint er, daß Einverständnis darüber herrsche, es könne auf den Gymnasien doch nicht so weit getrieben werden, um Shake-

speare zu lesen oder auch nur Fielding und Smollet.[1]) Ausdrücklich verwahren möchte er sich dagegen, als ob er wünschte, daß die Anforderungen in Mathematik und Naturwissenschaften herabgesetzt würden, da hinsichtlich der formalen geistigen Schulung in der Beschäftigung mit diesen Disziplinen ein unentbehrliches Komplement zu der Ausbildung durch die alten Sprachen liege. Doch die neueren Sprachen könne man auf den Gymnasien ruhig zurücktreten lassen. Vor allem aber solle man auf die Uebermittlung zerstreuter Kenntnisse, z. B. durch literaturgeschichtlichen Unterricht oder die sogenannte Bürgerkunde oder die Elemente der Nationalökonomie, verzichten. Von solchem Unterricht gelte, was nach einer Erzählung bei Platon der Gott Ammon zu Theuth gesagt, als der ihm seine Erfindung der Buchstaben pries: „Du bietest den Menschen nicht wirkliches Wissen, sondern Dünkel; sie werden durch deine Erfindung nicht weise werden, sondern sich nur einbilden weise zu sein, *δοξόσοφοι γεγονότες ἀντὶ σοφῶν*."

Graf Yorck hat den Eindruck, daß eine langsame Abbröckelung der humanistischen Studien im Werk sei, und möchte vor einer solchen dringend warnen. Auch in der Vermehrung der Reformgymnasien erblickt er eine Gefahr. Nach der 1903 kundgegebenen Ansicht der Kgl. Staatsregierung seien ja diese Anstalten nur ein Versuch, über dessen Gelingen man erst nach 10 oder 15 Jahren Klarheit gewinnen werde. Da würde es sich doch empfehlen, zumal die Jugend, an der experimentiert werde, ein corpus honestissimum sei, die Versuche nicht allzuweit auszudehnen; seien doch auch höchst kompetente Schulmänner der Ansicht, daß die Resultate bisher keineswegs so günstig sind.

„Gegen Materialismus und Radikalismus" — so schloß Graf Yorck — „gibt eine naturwissenschaftliche Bildung keine Gewähr. Der Staat hat es aber durch seinen Einfluß auf die Jugendbildung in der Hand, mächtig dahin zu wirken, daß im Kampfe der Weltanschauungen die historische, auf die Geisteswissenschaften fundierte den Platz behält, daß die Kontinuität der nationalen, auf dem Altertum basierten Geistesentwicklung gesichert wird. So werden die Sozialdemokratie und andere destruktive Mächte überwunden werden und nicht durch Nivellierung der Jugendbildung nach demokratischer Schablone."

Die Antwort des Herrn Kultusminister Dr. **Studt** lautete:

Das Hauptverdienst der Schulreform vom Jahre 1900 besteht, glaube ich, darin, daß der sogenannte Schulstreit beseitigt worden ist, indem das humanistische Gymnasium seine umstrittene Sonderstellung in bezug auf das Berechtigungswesen aufgegeben hat. Die Behauptung, daß damit ein erheblicher Übelstand für das humanistische Gymnasium verbunden gewesen sei, hat sich im Laufe einer fast sechsjährigen Erfahrung nicht bestätigt. Im Gegenteil, es ist dank den wohlvorbereiteten Lehrplänen, die eine entschiedene Verbesserung der Aufgaben des humanistischen Gymnasiums auf verschiedenen Gebieten herbeigeführt haben, der gute Erfolg erreicht worden, daß nicht allein der Bestand des humanistischen Gymnasiums nicht erschüttert, sondern, wie ich behaupte, gefestigt ist. Nun, m. H., ich wäre der letzte — das habe ich schon wiederholt erklärt —, der die Hand dazu bieten würde, in den wesentlichen Grundlagen und den wesentlichen Zielen des humanistischen Gymnasiums irgendwie eine Änderung herbeizuführen, namentlich eine solche, welche die Eigenart, die das humanistische Gymnasium, wahrlich nicht zum Nachteile unserer allgemeinen Bildung in Preußen, immer behauptet hat, in der Zukunft gefährden würde. Auf diesem Gebiete glaube

1) Hier freilich befindet sich der Redner in einem starken Irrtum. Einverständnis herrscht hierüber keineswegs, und auch die Tatsachen widersprechen. Im Stettiner Marienstiftsgymnasium z. B., wo in der Mitte des vorigen Jahrhunderts die Mehrzahl der Primaner am fakultativen englischen Unterricht teilzunehmen pflegte, wurde bei ziemlich hohen Anforderungen in den klassischen Sprachen und in der Mathematik während der zwei Primajahre mindestens ein shakespearisches Drama und außerdem bisweilen auch eines von Byron gelesen. Man vergleiche auch, was der Abg. Cassel (oben S. 92) über die Pflege des englischen Unterrichts auf dem Berliner Gymnasium „Zum grauen Kloster" mitgeteilt hat.

ich mich auch mit den Anschauungen des Herrn Vorredners vollständig in Übereinstimmung zu befinden. Ich habe angedeutet, daß die Befürchtung, das humanistische Gymnasium könnte irgendwie in seinem wesentlichen Bestande erschüttert werden, unbegründet ist, und ich kann dafür auch zahlenmäßige Beweise liefern. M. H., die Statistik unserer höheren Unterrichtsanstalten zeigt das auf das deutlichste. Wenn ich einen Vergleich der Zahlen der höheren Unterrichtsanstalten zwischen 1892 und 1905 anstelle, so ergibt sich, daß die Zahl der humanistischen Gymnasien in jener Zeit von 273 auf 319 gewachsen ist, die der Realgymnasien von 85 auf 90, die der Oberrealschulen allerdings von 10 auf 44; aber, meine Herren, die Besorgnis, daß Oberrealschüler in größerer Zahl namentlich in die juristische Laufbahn eindringen würden, ist zunächst nicht eingetroffen. Von den im Jahre 1905 geprüften Rechtskandidaten haben die humanistischen Gymnasien 1556, die Realgymnasien 66 und die Oberrealschulen sechs geliefert. Es ist das ein Beweis dafür, daß bisher von den Oberrealschulen nur eine ganz außerordentlich geringe Zahl von Abiturienten zu dem juristischen Studium übergeht.

M. H., die alte klassische Literatur der Römer und Griechen ist dabei auf den humanistischen Gymnasien wahrhaftig nicht zu kurz gekommen. Leicht war allerdings die Lösung der Aufgabe nicht, neben der Aufrechterhaltung der Eigenart unseres humanistischen Gymnasiums allen den Rücksichten Rechnung zu tragen, die mit der Gleichberechtigung der drei Hauptkategorien von höheren Unterrichtsanstalten, also des humanistischen Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Oberrealschule, verbunden waren. Aber ich gehe wohl nach den bisherigen — wie gesagt mehrjährigen — Erfahrungen nicht zu weit in der Behauptung, daß das humanistische Gymnasium dem preußischen Staate erhalten geblieben ist in seinen vollen und in seinen besser ausgestalteten Zielen und auch hoffentlich für die Zukunft durchaus den Aufgaben gewachsen sein wird, die mit Recht von allen Liebhabern unserer bewährten Überlieferungen ihm gestellt werden. M. H., also von einer langsamen Abbröckelung, wie sie der Herr Graf Yorck von diesem System des humanistischen Gymnasiums befürchtet hat, kann nach den bisherigen Erfahrungen nicht die Rede sein, und ich kann die Versicherung hinzufügen, daß die Unterrichtsverwaltung nach wie vor bestrebt sein wird, das bewährte System nach allen Richtungen hin und in allen Landesteilen durchzuführen.

Sodann ergriff der Geh. Regierungsrat Dr. **Reinhardt** als Regierungskommissar das Wort zu Bemerkungen über die Reformanstalten. Nachdem er wie im Abgeordnetenhaus das Zahlenverhältnis zwischen den Reformgymnasien zu den Reformrealgymnasien (18 zu 48) festgestellt, fuhr er fort:

Die humanistischen Reformanstalten, in denen wie in allen anderen Gymnasien auch Griechisch gelehrt wird, sind durchaus keine Feinde der humanistischen Bildung; im Gegenteil, sie pflegen die alten Sprachen Griechisch und Latein in den obersten Klassen ganz besonders. Es war eine sehr richtige Bemerkung des Herrn Grafen Yorck, daß man die Schüler davor hüten solle, ihre Kräfte zu zersplittern. Um diesem Grundsatze gerecht zu werden, verfolgen die Reformanstalten den Weg, daß sie für das Nebeneinander der verschiedenen Fächer, der altsprachlichen und der modernen, ein Nacheinander eintreten lassen; also sie betreiben die realistischen Fächer mehr in den unteren Klassen, um die alten Sprachen, Griechisch und Latein, in den oberen Klassen stärker betonen zu können, so daß in den oberen Klassen auf die alten Sprachen erheblich mehr Unterrichtsstunden kommen, als an den humanistischen Anstalten nach dem allgemeinen Lehrplan. Allerdings kann man es noch als eine Frage des Versuches bezeichnen, ob dieser Lehrgang sich auf die Dauer bewähren wird. Bis jetzt haben 6 Reformgymnasien die Reifeprüfung abgelegt, und es darf wohl ohne Überhebung gesagt werden, daß diese Reifeprüfungen günstig verlaufen sind, auch im letzten Ostertermin; insbesondere darf man kühn sagen, daß der griechische Unterricht in den oberen Klassen der Reformanstalten gut gedeiht, daß die Schüler große Lust und Liebe zu den alten Sprachen fassen. Dies beweist unter anderem der Umstand, daß eine verhältnismäßig große Zahl dieser Schüler sich dem Studium der altklassischen Philologie widmet.

Es ist, glaube ich, nicht bloß für Gymnasien, sondern für alle Schulen notwendig, daß sie in dem Unterrichtsstoff, den sie bieten, eine Sichtung eintreten lassen, also die Zersplitterung vermeiden; wenn der Blick zu sehr auf die Erscheinungen der modernen Zeit gerichtet würde, würde diese Gefahr nahe liegen. Indes die Herren können versichert sein, daß die Unterrichtsverwaltung überall bestrebt ist, die Methode so einzurichten, daß, auch wo moderne Gegenstände und Sprachen in den Kreis des Unterrichts gezogen werden, doch nur kleine und geeignete Ausschnitte aus der Masse des Stoffes herausgenommen werden; das ganze große Bild des wirklichen Lebens läßt sich nirgends bieten. Die Verhältnisse waren im Altertum vielleicht nicht weniger kompliziert als in unserer Zeit. Sie scheinen uns einfach, weil wir weniger Kenntnis von den Dingen haben, die jetzt im Schatten liegen, wie die Einzelerscheinungen von Gebirgen, die wir aus der Ferne sehen. Auf der anderen Seite läßt sich bei den humanistischen Anstalten, die die alten Sprachen treiben, nicht vermeiden, den Blick auf die Gegenwart zu richten. Wir leben in dieser Zeit und können nicht heraus und müssen unsere Schüler für das Leben in dieser Zeit vorbereiten.

Kardinal Dr. **Kopp** sprach sich dahin aus, daß er den Ausführungen und Wünschen des Grafen Yorck in allem beistimme, abgesehen davon, daß er dem Reformgymnasium und den neunjährigen Schwesteranstalten des Gymnasiums in gleichem Maße Luft und Licht, wie dem Humangymnasium, und deshalb auch die 1900 erhaltene Gleichberechtigung gönne in der festen Hoffnung, daß dadurch dem Humangymnasium Ruhe gesichert sein werde. „Mögen jene Schwesteranstalten die auf sie gesetzten Erwartungen in jeder Weise erfüllen. Mögen sie das Ziel erreichen, das ihnen gesetzt ist.“ Wünschenswert sei aber, daß, nachdem das Humangymnasium durch die Maßregel von 1900 zur Ruhe gekommen sei, nun auch die Experimente an ihm aufhörten. Redner hat das Gefühl, in den Betrieb des Gymnasialunterrichts habe sich im Lauf der Zeiten manches eingeschlichen, was den inneren Wert des Gymnasiums beeinträchtige, und meint, es sei Gefahr, daß die daraus entstehenden Mängel zu weiteren, das Wesen der Anstaltsgattung berührenden Umgestaltungen anregen könnten. In solcher Besorgnis warnten die Freunde des Humangymnasiums, an seiner Grundlage ferner zu rütteln, und in den Warnungsruf des Grafen Yorck müsse auch er einstimmen.

Weiterhin sprach Kardinal Kopp über die Umgestaltung des höheren Mädchenunterrichts, soweit sie durch die Frauenbewegung veranlaßt werde. Er erkennt den berechtigten Kern dieser Bewegung, die nicht bloß eine Ehrensache, sondern auch eine Brotfrage sei, vollkommen an, sowie die Verpflichtung der Unterrichtsverwaltung, Einrichtungen zu schaffen, die dem hervorgetretenen Bedürfnis entsprächen. Auch pflichtete er dem von der Regierung gefaßten Plan bei, wonach die höhere Mädchenschule eine Bildungsanstalt bleiben solle mit der Aufgabe, dem deutschen Volk tüchtige Hausfrauen, Gattinnen und Mütter zu geben, an die hier gewonnene Grundlage aber sich eine Gelegenheit zu weiterer Ausbildung für diejenigen Mädchen schließen solle, die die Neigung, aber auch zugleich die physischen und intellektuellen Fähigkeiten besäßen, anderen Berufsarten ihre Tätigkeit zu widmen. Während man mit diesem Programm vollkommen einverstanden sein könne, müsse man dagegen entschieden warnen vor Verwirklichung der Bestrebungen, welche die ganze höhere Mädchenschule in der Weise umzugestalten suchten, daß sie nicht mehr der bisher erstrebten Allgemeinbildung diene, sondern den besonderen Zwecken der Schülerinnen, die in irgend welche höhere Berufe einzutreten wünschten. Dabei zitierte Kardinal Kopp Aeußerungen eines an der Kieler Mädchenschule tätigen Dr. Langemann: „Kein größeres Unglück könnte es für die höhere Mädchenschule und ihre Zöglinge geben, als wenn es den führenden Frauen gelingen würde, aus der bisherigen Erziehungsschule eine eigentliche Lernschule zu machen, deren Hauptziel die Er-

ziehung zu wissenschaftlicher Arbeit sein würde." „Die auf das Studium sich vorbereitende Minderheit darf den naturgemäßen Bildungsgang der Mehrzahl nicht störend beeinflussen." „Wenn man behauptet, der deutsche Mann fürchtet sich vor der gebildeten Frau, so ist das ein großer Irrtum; was er fürchtet, das ist die emanzipierte Frau, welcher Wissenschaft, Kunst und öffentliche Leistungen mehr am Herzen liegen, als Gatte, Kinder und Hauswirtschaft. Sollte es je dahin kommen, daß unsere ganze Mädchenerziehung auf das moderne Frauenideal begründet würde, so wäre das die größte Revolution, welche wir seit Jahrtausenden im Familien- und Volksleben erlebt hätten." Diesen Aeußerungen stimmte der Redner durchaus bei. Er habe volles Vertrauen, daß die preußische Unterrichtsverwaltung die rechten Wege finden werde, sei aber gleichwohl durch den stürmischen Eifer der Führerinnen in der Frauenbewegung, der leicht auf Irrwege führen könne, mit Besorgnis erfüllt.

Professor Dr. **Hillebrandt,** Vertreter der Universität Breslau, ging zuerst auf die Frage des Reformgymnasiums ein und stellte der Schätzung, welche die Organisation desselben soeben aus dem Munde des Regierungskommissars erfahren hatte, gegenteilige Aeußerungen gegenüber, die Urteile, welche der frühere Berliner Stadtschulrat Voigt und der gegenwärtige, Dr. Michaelis, gefällt, die Kritik, welche der bayerische Gymnasiallehrer Henrich nach autoptischer Kenntnisnahme des Frankfurter Systems an diesem geübt, die Erfahrungen, die ein vortrefflicher Lehrer der Mathematik in Breslau bei dem Unterricht einer Reformklasse und einer parallelen nichtreformierten Klasse gemacht, die starken Ausstellungen, die auf der Kasseler Konferenz von Vertretern der Reformschulen an mehreren Seiten der Organisation gemacht worden sind; und der aus dem Munde von Verfechtern der Reformschulgestaltung öfter gehörten Berufung auf Comenius' und Schleiermachers Reformvorschläge wurde vom Redner die Verurteilung der Grundidee des Reformgymnasiums durch Herbart entgegengestellt. Professor Hillebrandt und seine Fraktionsgenossen sehen in der Lehrplangestaltung dieser Anstalten eine Untergrabung der humanistischen Idee. Die Reformgymnasien seien ja aus sehr verschiedenen Rücksichten gegründet worden, aber einige dieser Gründe seien von Feinden des Gymnasiums geliefert worden, die gehofft hätten, was ihnen glücklicherweise nicht gelungen sei, das Reformgymnasium an Stelle des alten humanistischen Gymnasiums zu setzen und dann allmählich das humanistische Prinzip ganz zurückzudrängen. Und doch sei, was wissenschaftlich in Deutschland geleistet, im Wesentlichen durch Männer geleistet worden, die nach jenem Prinzip erzogen waren; und vollkommen unsinnig erscheint dem Redner gegenüber dem, was Zöglinge des Gymnasiums getan und geschaffen, der Vorwurf, daß es seine Schüler nicht national erzogen habe. Zu der Anführung eines Goethischen Wortes bei dieser Erörterung bemerkte er, es geschehe, weil im Schatten eines Denkmals unseres großen Dichters jüngst ein wilder Tanz von Antihumanisten getobt habe, durch die alles, was das humanistische Gymnasium geleistet, in den Staub gezogen sei.

Die formelle Gleichberechtigung der höheren Schulen hält Hillebrandt für gut, und nachdem nun das Gymnasium von gewissen Fesseln frei geworden, bittet er, daß es doch noch mehr in integrum restituiert und sein Charakter fest gewahrt werde. Es sollte jetzt nach Erklärung der Gleichberechtigung Ruhe sein; aber die Schulreformer der äußersten Linken ruhten nicht. Immer wieder lese man Angriffe auf das Gymnasium, und so müsse auch in dieser Versammlung fortwährend Widerspruch erhoben werden gegen diese Treibereien.

Daß die Naturwissenschaften nicht ganz die Stellung, die sie verdienten, im humanistischen Gymnasium einnähmen, erkenne er an, sagte Professor Hillebrandt am Schluß seiner Rede; doch sei ihm unzweifelhaft, daß die sprachliche Seite des Unterrichts keine Stunde mehr entbehren könne. Vielleicht könne an der Mathematik etwas gespart werden, die manchem Schüler des Guten zu

viel gebe, und könnten für solche, die ein höheres Maß mathematischen Wissens brauchten, fakultative Kurse eingerichtet werden. Zu weit die Idee der Gabelung in den oberen Klassen zu treiben, müsse man sich aber wohl hüten: der einheitliche, eigentümliche Charakter des Gymnasiums müsse festgehalten werden.

Dr. **Wilms**, Oberbürgermeister von Posen, trug Wünsche bezüglich der Pflege körperlicher Uebungen in der Schule vor. So sehr man für das Interesse dankbar sein müsse, das die Unterrichtsverwaltung besonders den Bestrebungen des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele entgegengebracht habe, so sei doch noch nicht genug auf diesem Gebiet geschehen. Der Minister habe auch zu der Spielbewegung eine wohlwollende Stellung eingenommen, aber am Schlusse eines bezüglichen Erlasses ausführen lassen, daß er grundsätzlich Bedenken trage, obligatorisch den Spielunterricht einzuführen. Doch gerade das scheint dem Redner nötig und dürfe nicht etwa in der Weise ausgeführt werden, daß die dafür ausfallenden Pflichtstunden an anderer Stelle zugesetzt würden. Auch der verstorbene Direktor Eitner habe auf der Schulkonferenz von 1890 ausgeführt, daß die obligatorische Einführung der Spiele in der Schule notwendig sei, wenn die mit so großem Erfolg in die Wege geleitete Spielbewegung nicht schon nach wenigen Jahren wieder eingehen solle.

Auf die beiden letzten Meinungsäußerungen erwiderte der W. Geheime Oberregierungsrat Dr. **Köpke** als Regierungskommissar folgendes:

M. H., die Bestrebungen, denen die Worte des Herrn Vorredners galten, sind von seiten der Schulverwaltung im weitesten Umfange gefördert worden. Was der Zentralausschuß zur Pflege der körperlichen Übungen will, ist Gegenstand eines Runderlasses des Herrn Ministers an sämtliche Regierungen und Provinzialschulkollegien geworden, deren Berichte aber noch nicht vollzählig vorliegen. Die einzelnen Schulbehörden haben darüber Auskunft zu erteilen, was in diesem Sinne bereits geschehen ist und weiter geschehen soll. Außerdem sind Kurse eingerichtet. Auch das Schwimmen wird gefördert; kurzum es geschieht viel, und es soll noch mehr geschehen. Es war gerade in letzter Zeit auch beabsichtigt, mit dem Vorsitzenden des Zentralausschusses, dem um die Sache wohlverdienten Abgeordneten von Schenckendorff, in persönliche Verhandlungen zu treten. Leider ist es bis jetzt noch nicht dazu gekommen.

Ich habe aber auch auf eine Anregung des Herrn Prof. Hillebrandt zu antworten. Herr Prof. Hillebrandt hat unter anderm eine Frage zur Sprache gebracht, die weitere Kreise schon seit einiger Zeit beschäftigt und neuerdings in einem Beschlusse der Unterrichtskommission der Gesellschaft Deutscher Ärzte und Naturforscher einen gewissen Abschluß bekommen hat. Es ist das die Gestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Ich bitte, in Kürze den Standpunkt darlegen zu dürfen, den die Unterrichtsverwaltung diesen Bemühungen und Bestrebungen gegenüber einnimmt. Die Gestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts hängt wesentlich ab von der allgemeinen Durchführung der rechten Methode. In bezug auf diese Methode geben schon die neuesten Lehrpläne mit ihren methodischen Bemerkungen Anregungen in Hülle und Fülle. Leider sind aber diese nicht überall so beachtet worden, wie notwendig wäre. Daß ein Zurücktreten des Formalistischen und ein starkes Betonen der Anschaulichkeit und der Verwendbarkeit des Gelernten im praktischen Leben vollständig im Sinne unserer Lehrpläne liegt, wird jeder bestätigen, der die Lehrpläne mitsamt den methodischen Bemerkungen überhaupt gelesen hat; das haben aber leider nicht alle getan, die über sie urteilen. Um in der dort gewiesenen Richtung noch mehr zu erreichen, noch wirksamere Anregungen zu geben, sind auch noch besondere Anordnungen getroffen worden, nach denen in einzelnen Städten — ich nenne Königsberg, Göttingen, Hannöversch-Münden, Düren, Kiel — zur Zeit gründliche Versuche angestellt werden. Was bis jetzt über den Verlauf dieser Versuche berichtet wird, lautet günstig. Ein weiterer Spielraum soll ferner der Entwicklung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts dadurch gewährt werden, daß eine freiere Ausgestaltung des Unterrichts auf der Ober-

stufe der höheren Lehranstalten ermöglicht wird, natürlich nur insoweit, daß die Eigenart der betreffenden Schulgattung dadurch nicht in Frage gestellt wird. Es soll das in der Weise geschehen, daß die Schüler die Möglichkeit bekommen, je nach ihrer Neigung sich mehr dem sprachlichen oder mehr dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Studium zuzuwenden, und daß ein Ausgleich der Leistungen auf diesen Gebieten ihnen sicher ist. Auf einen solchen Ausgleich weist schon das Übereinkommen von 1874 hin, welches die deutschen Regierungen über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse abgeschlossen haben. Hier ist bereits eine „Ausgleichung, namentlich in dem gegenseitigen Verhältnis der Mathematik zu den alten Sprachen“ vorgesehen. In dieser Richtung für weitherzige Anschauungen zu sorgen, läßt sich die Unterrichtsverwaltung angelegen sein. Es sind sogar Versuche mit einer besonderen Gestaltung des Lehrplans zugelassen worden, wo die Lehrerkollegien darum nachsuchten, die geeigneten Kräfte vorhanden waren und die Provinzialschulkollegien sich zustimmend äußerten. Solche Versuche werden zum Beispiel in Strasburg [Westpr.] und Elbing gemacht, und jetzt zu Ostern kommen noch andere Orte hinzu.

Noch ein Punkt ist besonders zu erwähnen: die Biologie. Auch auf sie wird schon in den bestehenden Lehrplänen bestimmt hingewiesen, und biologische Gesichtspunkte werden in dem naturwissenschaftlichen Unterricht unserer Schulen schon jetzt stark in den Vordergrund gerückt. Was jetzt darüber hinaus gefordert wird, ist dies: die Biologie soll als selbständiges Unterrichtsfach bis in die obersten Klassen hinein, und zwar in thesi sogar bis in die obersten Klassen des Gymnasiums hinein, betrieben werden. M. H., es ist in dieser Beziehung größte Vorsicht geboten, und wenn die Unterrichtsverwaltung solchen Forderungen gegenüber eine vorsichtsvolle Zurückhaltung ausübt, so ist sie nicht nur wohl berechtigt dazu, sondern darf dabei auf die Zustimmung weiterer Kreise rechnen; denn es kommen dabei Faktoren von größter Wichtigkeit in Betracht. Ich will nur ein paar Punkte in aller Kürze herausheben. Erstens sind zu berücksichtigen die Anforderungen, die bei derartigem Unterricht an die Ausbildung und andererseits an den Takt der Lehrer gestellt werden müssen; ich brauche darauf hier nicht weiter einzugehen. Ferner liegt die Gefahr der Überbürdung nahe, von der sonst immer so gern gesprochen wird; die gewünschten Neuerungen führen zweifellos eine Steigerung der wöchentlichen Stunden mit sich. Nach dem Lehrplane, den die erwähnte Unterrichtskommission entworfen hat, werden für die Durchführung ihrer Wünsche an den Oberrealschulen von den Klassen Tertia bis Prima wöchentlich acht, an den Realgymnasien von Tertia bis Prima wöchentlich zwölf und an den Gymnasien — wenigstens „grundsätzlich“ — wöchentlich dreiundzwanzig Stunden mehr gefordert. Nun ist allerdings richtig, daß nach diesen Vorschlägen ein Ausgleich insofern herbeigeführt werden soll, daß andere Gegenstände Stunden abzugeben haben. Stellenweise ist das aber nur scheinbar, weil noch andere besondere Stunden für Schülerübungen, zum Beispiel in den chemischen Laboratorien, wieder hinzukommen. Jedenfalls bleibt immer ein Rest übrig, der über die jetzige, gewiß nicht zu kleine Normalstundenzahl hinausgeht.

Was aber vielleicht noch wichtiger ist — damit komme ich auf einen dritten Punkt —: welche Lehrfächer sollen die Stunden abgeben, um den Ausgleich zu liefern? In bezug auf die Gymnasien hat sich die Unterrichtskommission wohlweislich freie Hand gelassen; sie sagt darüber nichts, aber es wird angedeutet, daß es wohl einzig und allein die alten Sprachen sein würden, denen die Stunden abzunehmen wären zu gunsten des biologischen Unterrichts. Das würde meiner Meinung nach überaus bedenklich sein, insofern dadurch die Eigenart des humanistischen Gymnasiums, die gesichert sein sollte, in starke Gefahr kommt. Ich erinnere an das Multum, non multa der Allerhöchsten Ordre. Derartige Abbröckelungen stehen wahrlich nicht in Einklang mit der dort in Aussicht gestellten kräftigeren Betonung der Eigenart jeder Schulgattung. Sie laufen vielmehr auf eine Einheitsschule hinaus mit wenig Lateinisch und Griechisch zu gunsten der Naturwissenschaften. Eine Differenzierung ist angezeigt, keine Einheitsschule. Früher wurde immer von einem Monopol des Gymnasiums gesprochen; jetzt gilt es vielleicht, eine andere Gefahr ins Auge zu fassen: ein von anderer Seite erstrebtes Monopol.

Ich glaube, die Unterrichtsverwaltung hat alle Ursache, vorsichtig bei derartigen Neuerungen zu Werke zu gehen. Jedenfalls ist sie in sorgfältige Erwägungen dieser Frage bereits eingetreten, hat auch schon, den Wünschen jener Unterrichtskommission entgegenkommend, statistische Ermittlungen nach diesen Richtungen in die Wege geleitet. Zunächst werden erst die Ergebnisse dieser Erhebungen und der angestellten Versuche abzuwarten sein, bevor man an Reorganisationen herangeht, die möglicherweise die Eigenart einer Schulgattung nachteilig beeinflussen könnten. Die Unterrichtsverwaltung steht den eine Neugestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts betreffenden Bestrebungen keineswegs ablehnend gegenüber, aber vorsichtig! [Sehr gut!]

Dr. **Bender,** Oberbürgermeister von Breslau, streifte zuerst die Klage über multa sed non multum und meinte, daß die Unterrichtsverwaltung nicht dringend genug gebeten werden könne, alle Bestrebungen kräftig abzuwehren, die darauf ausgingen, neue Unterrichtsfächer obligatorisch einzuführen und die Stundenzahl zu erhöhen. Er berührte auch den Nachmittagsunterricht, der an vielen Anstalten nur scheinbar beseitigt sei, indem neben fünfstündigem Vormittagsunterricht doch noch an manchen Nachmittagen auch obligatorischer Unterricht liege. Auch scheinen dem Redner fünf Stunden hintereinander zuviel. Eingehend aber besprach Dr. Bender die Organisation gymnasialen Mädchenunterrichts auf Grund der Erfahrungen, die man in Breslau gemacht habe. Man hat dort vor zehn Jahren eine Lehranstalt für Mädchen eingerichtet, in der der gymnasiale Lehrgang mit dem vierten Schuljahr beginnen und sechs Jahre dauern sollte; dieser Lehrplan wurde jedoch von der Regierung nicht genehmigt, sondern erklärt, daß der gymnasiale Unterricht für Mädchen erst mit dem sechsten Schuljahr anheben dürfe. Aber jetzt sei der anfangs verbotene, frühere Beginn zugelassen worden, und seien die gegen einen solchen gehegten Besorgnisse aufgegeben. Man solle nicht glauben, daß die tüchtigen Mädchen für die wissenschaftliche, von den Gymnasien vermittelte Bildung weniger qualifiziert seien als die Knaben gleichen Alters: sie seien es vermöge des ihnen gewöhnlich innewohnenden größeren Eifers sogar vielfach in höherem Grade. Eine Ueberlastung der zum Abiturientenexamen strebenden werde viel eher stattfinden, wenn ihnen zur Bewältigung der lateinischen, griechischen und mathematischen Pensen nicht sechs, sondern nur vier Jahre Zeit gelassen würden. Auch glaubt Redner nicht, daß Mädchen, die die alten Sprachen und Mathematik gelernt hätten, dadurch Einbuße an der Fähigkeit erlitten, gute Hausfrauen und Mütter zu werden. Wenn man aber den Beginn des gymnasialen Unterrichts für sie deswegen meine wesentlich weiter hinausschieben zu müssen, als er für die Knaben beginne, weil dann eher vermieden werden würde, daß Eltern ihre Tochter in Ueberschätzung der Fähigkeiten des Kindes den gymnasialen Weg gehen ließen, so sei dagegen zu bemerken, daß solche Fehlgriffe bei Mädchen eine weit geringere Bedeutung hätten als bei Knaben, bei denen sie so oft vorkämen: denn Mädchen brauchten in der Regel doch nicht, wie die Knaben, bestimmte Unterrichtsziele zu erreichen. Aus diesen Erwägungen gelangt Redner zu dem Wunsch, die Unterrichtsverwaltung möge, wie sie verschiedene höhere Vorbildungswege für die männliche Jugend als gleichwertig nebeneinander bestehen lasse, so auch die höhere, zu Universitätsstudien befähigende Bildung der Mädchen nicht durchaus einheitlich regeln, sondern zum Zweck ruhiger Entwicklung verschiedene Formen derselben nebeneinander gestatten.

Der Kultusminister Dr. **Studt** erwiderte hierauf:

M. H., den dankenswerten Anregungen Seiner Eminenz des Herrn Kardinal Kopp und des Herrn Bender wird die Unterrichtsverwaltung ihre volle Aufmerksamkeit bei dem bevorstehenden Abschlusse der Pläne für die Reform des höheren Mädchenschulwesens widmen.

Ich kann mich übrigens auf die Erklärung beschränken, daß gegenwärtig, nachdem in dankenswerter Weise die auch von Seiner Eminenz Dr. Kopp schon erwähnte, im Januar dieses Jahres zusammengetretene Konferenz zu einigenden Beschlüssen gelangt ist, die wertvolle Ausgangspunkte für die weitere Ausgestaltung der Reformpläne bieten, nunmehr in einigen Subkommissionen der Schlußstein für diese Organisation gelegt werden wird. Nach den allgemeinen Äußerungen, die in der Presse laut geworden sind, hat das Reformwerk bereits eine vielseitige Zustimmung gefunden. Ich sehe deshalb der Vollendung der Aufgabe, die eine außerordentlich schwierige ist, mit einer gewissen Ruhe und Zuversicht entgegen.

Was aber die Ausführungen des Herrn Dr. Bender anlangt, so ist durch dieselben der Beweis geliefert worden, wie richtig es war, daß die Unterrichtsverwaltung sich dazu entschlossen hat, die sogenannten Gymnasialkurse für Mädchen nur widerruflich und als versuchsweise eingeführt zu gestatten. Denn daß im Laufe der Zeit Übelstände hervorgetreten sind, ist unbestreitbar, und gerade die Erfahrungen, welche wir mit den auf die höhere Mädchenschule aufgebauten drei- beziehungsweise vierjährigen Kursen gemacht haben, haben zu der Überzeugung geführt, daß es notwendig sei, nun bald die Reform zunächst des höheren Mädchenschulwesens fest in die Hand zu nehmen. Das Programm für diese Reform ist, kurz gesagt, folgendes. Es soll eine den modernen Anforderungen tunlichst entsprechende, in sich abgeschlossene Frauenbildung in den Mädchenschulen erreicht werden. Dann aber soll, allerdings nur ausnahmsweise für einzelne Anstalten, unter bestimmten Voraussetzungen die Möglichkeit gegeben werden, in einem sogenannten Oberlyzeum noch besondere Kurse für diejenigen jungen Mädchen anzuschließen, die ihrer Veranlagung nach sich dazu eignen, noch einen besonderen Bildungsgang durchzumachen, der mit einer Prüfung abschließen soll, die den Weg zum Universitätsstudium eröffnet.

Auf die Einzelheiten dieses Planes will ich jetzt nicht eingehen. Ich möchte nur noch Herrn Dr. Bender gegenüber hervorheben, daß die von ihm betonte Verschiedenartigkeit, auf die er besonderen Wert zu legen scheint, doch die Gefahr in sich bergen würde, daß nun anstatt der von ihm als durchaus notwendig bezeichneten Ruhe eine neue Beunruhigung in das ganze System hineingebracht werden würde. Ich bin also der Meinung, daß es richtig ist, einen einheitlichen Reformplan auf einer festen Grundlage zu schaffen; dann, glaube ich, dürfen wir uns der Hoffnung hingeben, daß in dieser Frage, die schon seit Jahren die öffentliche Meinung in hohem Maße beschäftigt, endlich die erwünschte Beruhigung eintreten wird.

Nachwort.

Wir haben allen Grund zufrieden zu sein. Von seiten der verschiedensten politischen Parteien ist man in beiden Kammern für das humanistische Gymnasium energisch eingetreten in warmer Anerkennung dessen, was der Einzelne, was die Nation diesen Schulen verdankt, und in der Ueberzeugung, daß mit einer Veränderung des gymnasialen Lehrplans, die sein Wesen träfe, ein Grundpfeiler der nationalen Kultur erschüttert werden würde. Als eine solche wesenantastende Aenderung aber wird klar eine Einschränkung oder die Fakultativerklärung des griechischen Unterrichts erkannt, als diejenige Aenderung, die, wie keine andere, die Eigenart des Gymnasiums zerstören müßte.

Wenn in dem stenographischen Protokoll zu den Aeußerungen des der freisinnigen Volkspartei angehörigen Abgeordneten Justizrats Cassel wiederholt der Beifall der rechten Seite des Hauses verzeichnet ist, so würde es ein starker Irrtum sein, wenn man meinte, daß auf der linken Seite keine Zustimmung zu finden gewesen wäre. Wir wissen aus bester Quelle, daß auch hier Männer sitzen, die dem Redner voll beistimmten, wie denn ja auch so freisinnige Zeitungen, wie die Vossische, sich höchst anerkennend über Cassels Rede ausgesprochen haben. Der Eindruck einseitigen Beifalls der Rechten rührt, schrieb man uns, daher, daß diese bekanntlich weit zahlreicher als die Linke ist.

Nicht minder aber als die Voten der Abgeordneten sind die Aeußerungen vom Regierungstisch zu begrüßen, und voran tritt hier die Rede des **Ministers** in der II. Kammer nicht bloß durch die Bedeutung des Sprechenden, sondern auch durch die bei aller Kürze vollkommene, erfreuliche Klarheit, mit der der Standpunkt der Unterrichtsverwaltung bezeichnet ist. Uebrigens ist Herrn Dr. Studt die Deutlichkeit, mit der er von seiner Schätzung des Griechischen gesprochen, von antihumanistischer Seite schon sehr übel vermerkt worden.

Ueber eines habe ich mich freilich in den Aussprachen mehrerer Redner im Abgeordneten- und im Herrenhause verwundert, nämlich über die da hervortretende Vorstellung, daß, nachdem die Gleichberechtigung der Abiturienten aller neunjährigen Schulen geschaffen worden ist, nun Ruhe und Frieden zum Heil des Gymnasiums eingetreten sei. *ἀλλ' οἶμαι, μέγα τοῖς τοιούτοις ὑπάρχει λόγοις ἡ παρ' ἑκάστου βούλησις, διόπερ ῥᾷστον ἁπάντων ἐστὶν αὑτὸν ἐξαπατῆσαι· ὃ γὰρ βούλεται, τοῦθ' ἕκαστος καὶ οἴεται, τὰ δὲ πράγματα πολλάκις οὐχ οὕτω πέφυκεν.* Der Ausspruch des Demosthenes gilt noch heute. Als die Braunschweiger Erklärung vorbereitet wurde, in deren zweitem Passus gesagt ist, daß vom Standpunkt des Gymnasialvereins nichts dagegen einzuwenden sei, daß der Oberrealschule und dem Realgymnasium gleichfalls das Recht eingeräumt werde, für Universitätsstudien die allgemeine Vorbildung zu geben, da sprach ich meine Zustimmung aus (und würde es, noch einmal befragt, ebenso heute tun), aber ich bemerkte meinen Freunden ausdrücklich, daß sie an eine Verwirklichung der Gleichberechtigung nicht die Hoffnung auf Frieden knüpfen möchten: wahrscheinlich werde sogar dann das Gymnasium vielfach noch heftiger von Verfechtern anderer Vorbildungswege angegriffen werden. War die Prophezeiung falsch? Seit mehr als dreißig Jahren verfolge ich ziemlich genau die antigymnasiale Polemik (verdanke ihr auch viele heitere Stunden), und ich muß sagen, heftiger als in den allerletzten Jahren ist sie früher nicht geführt worden. Zwei Redner in der I. Kammer haben diesen Mißstand berührt, Professor **Hillebrandt** und der Regierungskommissar W. Geh. Oberregierungsrat **Köpke**, der die zutreffenden Worte sprach: „Früher wurde immer von einem Monopol des Gymnasiums gesprochen; jetzt gilt es, eine andere Gefahr ins Auge zu fassen: ein von anderer Seite erstrebtes Monopol.“ Wenn ich aber sage „Mißstand“, so will ich doch nicht verhehlen, daß die stellenweise geradezu wütenden Angriffe gegen die humanistischen Lehranstalten meines Erachtens auch ihr Gutes gehabt haben: ohne sie wären vielleicht die Stimmen von Harnack, Roethe, Scholz und von den Rednern des 7. und 30. März nicht gehört worden.

Zur Klasse der Polemiken gegen das Gymnasium ist auch der vielbesprochene Vortrag des Geheimerats **Matthias** gerechnet worden, und zwar haben das viele von einander vollkommen unabhängige Männer getan. Als ich eine in diesem Sinne gehaltene Besprechung des Vortrages, selbstverständlich im Einverständnis mit meinem Kollegen Jäger, in das letzte Heft des vorigen Jahrgangs aufnahm, fügte ich eine Reihe von Aeußerungen bei, die Matthias in den früher geschriebenen, neuerdings aber wiedergedruckten Aufsätzen über „die Gymnasien und die öffentliche Meinung“, gegen „die Masseneingabe für durchgreifende Schulreform“ und für „die Heidelberger Erklärung“ getan hat und die ihn als einen dem Gymnasium tief ergebenen und gegen alle Nörgeleien an demselben scharf zu Felde ziehenden Mann charakterisieren. Ich fügte auch bei, warum man annehmen dürfe, daß er noch gegenwärtig so denke. Es war gewiß Allen höchst erfreulich, daß er selbst jetzt im Abgeordnetenhause ausgesprochen hat, er unterschreibe den 1889 von ihm zu Gunsten der genannten Erklärung verfaßten Aufsatz noch heute Wort für Wort mit ganzem Herzen und vollem Bewußtsein. Doch behaupte ich, es kann in der Tat Niemand ein Vorwurf gemacht werden, der ohne

Kenntnis jener Aufsätze nach Matthias' Vortrag vom 25. November 1904 in ihm nicht einen Mann gesehen hat, dessen Herzenswunsch es ist, das Gymnasium durch Beseitigung einiger Mängel zu noch höherer Vollkommenheit geführt zu sehen; und wenn derselbe in der Kammer auf die Angriffe hingewiesen hat, welche am Ende der achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts das Gymnasium erfahren habe und die ihn damals veranlaßt hätten, so lebhaft für dasselbe einzutreten, so glaube ich nach dem eben Gesagten, daß die gegenwärtige Zeit in ebenso hohem Grade wie die damalige Jeden, der die humanistische Bildung hochschätzt, veranlassen sollte die Angriffe auf sie abzuwehren. Mit der jetzt gewonnenen Hoffnung, daß dies auch in Zukunft, wie einst, von dem hervorragenden Mann geschehen wird, der seit einem Lustrum dem preußischen Kultusministerium angehört, schließen wir die Besprechung dieser Angelegenheit.

Ebenfalls sehr befriedigt werden, denken wir, unsere Leser von der umsichtigen Art sein, wie Geheimerat Köpke die Frage der Reform des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in der I. Kammer besprochen hat (oben S. 106); und keineswegs unbefriedigt auch von der Diskussion in beiden Kammern über die Reformschulen (S. 82. 86. 91. 99. 102. 103. 105) und über die freiere Gestaltung des Unterrichts auf den Oberstufen der höheren Schulen (S. 88. 90. 96. 97. 107).

Daß wir auch die Diskussion im Herrenhaus über die Reform des höheren Mädchenunterrichts in unsere Mitteilungen aufgenommen haben, wird wohl Niemand wundernehmen. Denn da es sich dabei auch um gymnasiale Kurse handelt, so können wir sagen: nostra res agitur. Weil wir keine genauere Kenntnis von den Verhandlungen der Berliner Januarkonferenz haben, möchten wir auf das von der preußischen Unterrichtsverwaltung danach bekannt gegebene Programm, so interessant auch sein Inhalt ist, nicht näher eingehen und uns nur ein paar aus Erfahrung geschöpfte Nebenbemerkungen erlauben.[1])

Nach dem, was wir gehört, ist die Frage der Coeducation auf der Berliner Konferenz nicht in Betracht gezogen worden, und doch würde diese Ein-

1) Von den öffentlichen Aeußerungen über jenes Programm, die uns bekannt geworden, lauten nur wenige nicht günstig. Mit dem vom Oberbürgermeister Dr. Bender in der I. Kammer ausgesprochenen Wunsche stimmt eine Aeußerung überein, die Professor Stein, der Leiter der Gymnasialkurse für Mädchen in Köln, bei Eröffnung der diesjährigen rheinischen Osterdienstagversammlung getan (sieh den weiter unten folgenden Bericht). — Sehr scharf entgegengetreten ist den Beschlüssen der Berliner Tagung und dem ministeriellen Programm Oberlehrer K. Hensing (an der Städtischen höheren Mädchenschule in Darmstadt) in Nr. 3 des laufenden Jahrgangs der „Südwestdeutschen Schulblätter", wo unter Anderem geradezu Empörung darüber geäußert ist, daß die Leitung der höheren Mädchenschulen „in weitgehendem Maße in die Hände von Frauen gelegt" werden soll. „Die Mitglieder der Tagung denken also tatsächlich an die Möglichkeit, von Amtswegen Frauen als Vorgesetzte von Männern einzusetzen! Ich nenne das eine öffentliche Herausforderung! Meiner Empfindung nach kann kein Mann von Ehre, der noch etwas auf Mannesgefühl hält, fraglichen Beschluß der Tagung gut heißen: welcher Mann würde alsdann noch länger an einer solchen Schule wirken können?" „Es sollten deshalb alle Berufsvereine, sowohl der Lehrer als auch der Oberlehrer, gegen diesen Beschluß vorgehen." „Ist erst jenes verkehrte Verhältnis einmal aufgerichtet, so gibt es kein Halten mehr auf dieser schiefen Ebene. Der Schuldirektorin wird bald die Landgerichtsdirektorin folgen. Da möchte man fast die Gründung von Männerschutzvereinen anregen nach englischem Vorbilde." Uns kommt dabei die Erinnerung an zwei private höhere Mädchenschulen in Berlin, die sich größten Ansehens auch bei den Unterrichtsbehörden erfreuten, an denen zum teil hervorragend tüchtige Lehrer unterrichteten und die von unverheirateten Damen geleitet wurden: uns hat besonders die erzieherische Wirksamkeit dieser Damen die höchste Achtung eingeflößt. — Auch dem Zweck der Oberlyceen, als Vorbildungsanstalten für höhere Studien zu dienen, ist der Verfasser des Aufsatzes durchaus abhold. „Für den Staat als solchen haben angesichts des Angebotes studierter Männer studierte Frauen gar keine Bedeutung, im Gegenteile, sie bilden eine Last. Oeffnet ihnen aber der Staat nun Stellen, so darf nie vergessen werden, daß jede Frau, die eine Stelle einnimmt, die ein Mann versehen könnte, einer Geschlechtsgenossin die Ehe mordet, weil sie einen Mann an der Erlangung der wirtschaftlichen Bedingungen zur Schließung einer Ehe hindert."

richtung an Orten, die kein „Oberlyceum" haben können, erwünschte Hilfe gewähren. Sollte man sich in Preußen absolut ablehnend gegen einen Mädchen mit Knaben oder Jünglingen vereinigenden höheren Unterricht verhalten? Ich gestehe, früher selbst, wie Andere, stärkste Bedenken gehegt zu haben, aber durch Beobachtung der Praxis in verschiedenen Ländern völlig bekehrt worden zu sein. Aus Italien, wo die „Zusammenerziehung" an humanistischen Lehranstalten mehr als in einem anderen europäischen Lande verbreitet ist, habe ich einiges im VIII. Jahrgang unserer Zeitschrift S. 8 mitgeteilt. Seit einigen Jahren werden nun auch in Baden Mädchen zu allen Stufen der neunjährigen Knabenschulen, wenn ihre Kenntnisse entsprechen, zugelassen, und es herrscht bei den Leitern der Anstalten, in denen diese Erlaubnis benützt wird, Einstimmigkeit darüber, daß hieraus kein Uebelstand entsteht, wohl aber öfter recht günstige Einflüsse beobachtet werden können.

Der Oberbürgermeister von Breslau teilte in der von ihm im Herrenhaus gehaltenen Rede (S. 108) mit, daß ein sechsjähriger gymnasialer Lehrgang für Mädchen an einer städtischen (der Breslauer) höheren Mädchenschule von der Regierung erst abgelehnt, später aber zugelassen sei. Ebenso ist solcher Lehrgang ja als Versuch bei den Kölnischen „Gymnasialklassen für Mädchen" genehmigt (in denen das Latein nach dem mir vorliegenden, Ostern 1905 ausgegebenen Jahresbericht 10 + 10 + 8 + 8 + 8 + 7 und das Griechische in den vier oberen Klassen je 8 Stunden hat). Dazu möchten wir bemerken, daß die Organisation der gleichfalls sechsjährigen Mädchengymnasien in Karlsruhe und Stuttgart (mit der gleichen Stundenzahl für Latein und Griechisch) sich nach aller Urteil gut bewährt. Ebenso das Wiener Mädchengymnasium, das sieben Jahrgänge umfaßt und nach Absicht des Leiters der Anstalt (des Ritters von Kraus) sich zu einer achtjährigen, den österreichischen Knabengymnasien ganz gleichgestalteten Anstalt auswachsen soll. Ueber die Eindrücke, die ich selbst beim Besuch der letztgenannten Schule im Frühling 1903 und die ich bei der Durchsicht der Prüfungsarbeiten von Stuttgarter Abiturientinnen empfangen, habe ich kurz im Jahrgang 1904 S. 200 berichtet; ich möchte hier hinzufügen, daß ich seitdem mehrere Schülerinnen der Karlsruher Anstalt als Studentinnen kennen gelernt, die sich durch Unterrichtetheit, Eifer und — gesundes Aussehen auszeichneten. Uebrigens werden ja, wie wir lesen, auch von den Mädchen, die an einem preußischen Oberlyceum in lateinischen Unterricht eintreten wollen, lat. Vorkenntnisse gefordert werden, wie sie durch einen zweijährigen lat. Nebenunterricht an Lyceen erlangt werden können.

Die projektierten Oberlyceen sollen Oberrealschul- oder Realgymnasiums- oder Gymnasiumsform haben, auch alle drei Formen an einer Anstalt zusammen bestehen können. Wenn wir uns besonders über den Besuch der griechisch-lateinischen Form durch fähige Mädchen freuen werden, so geschieht das keineswegs blos aus besonderer Neigung für die humanistische Schulbildung, sondern weil wir meinen, daß von allen Unterrichtsgegenständen, die die gewöhnliche höhere Mädchenschule nicht bietet, keiner so anregend und ertragreich für Mädchen werden kann, als das Griechische, eine Meinung, die sich uns durch manches Gespräch mit jungen Damen, die Griechisch gelernt haben, befestigt hat. Denn ohne Ausnahme habe ich aus dem Munde solcher gehört, daß sie das Griechische trotz seiner größeren Schwierigkeit dem Lateinischen weit vorzogen. Und kann das Jemand wundernehmen, der die beiden antiken Literaturen hinsichtlich des Interesses, das sie bei Mädchen zu erregen geeignet sind, mit einander vergleicht? Cäsar, Sallust, Livius, Tacitus, auch Cicero sind keine Lektüre für Mädchen. Wie gemacht sind andererseits für sie große Stücke der homerischen Dichtung, der herodotischen Erzählung, gar manches platonische Gespräch, viele der uns erhaltenen Tragödien, vieles auch aus griechischer Lyrik. Die Meisten schätzen heute leider bei uns eine dem höheren Knabenunterricht entsprechende Ausbildung von Mädchen fast nur als Mittel zu dem Zweck, diesen den Weg

zu neuen Berufen zu bahnen. Wird sie als ein Mittel hochgehalten, in besonderem Grade begabten Mädchen jenseits des gewöhnlichen Kreises liegende, ihr Denken und Empfinden wesentlich bereichernde Bildungsquellen zu erschließen, dann dürfte sich für solche Schülerinnen wohl am meisten eine griechisch-lateinische Schule eignen, in der dem Lateinischen nur die Rolle zugeteilt wäre, einen festen Grund zur Erlernung des Griechischen zu legen, und dann dem letzteren in weit überwiegendem Maße Zeit und Kraft gewidmet würde (eine Gestaltung des Verhältnisses zwischen den beiden klassischen Sprachen, der Helmholtz auch für Knabenschulen den Vorzug gab).

Weit entfernt aber sind wir, um dies noch hinzuzufügen, bei den vorstehenden Bemerkungen von Verkennung der Richtigkeit dessen, was Kardinal Kopp (S. 104) ausgesprochen hat. Tatsächlich ein Unglück für unsere Nation wäre es, wenn unsere gesamte bewährte höhere Mädchenunterweisung und Mädchenerziehung in die Bahnen des höheren Knabenunterrichts mehr oder minder entgleiste, wenn nicht bloß besonders dafür begabte, körperlich kräftige und fleißige Mädchen den vom üblichen abweichenden Weg suchten, wenn ihn zu gehen etwa in weitem Umfang Modesache würde. Diese Mode würde vielen, die sie mitmachen, schweren Schaden zufügen und den Weg selbst allmählich in starken Mißkredit bringen. Nebenbei würde, wenn nicht bloß eine Elite an Begabung und Fleiß ihn einschlägt, rasch erhellen, daß die jetzt dem klassischen Unterricht an Mädchengymnasien gewährte Stundenzahl zur Erreichung der erwünschten Ziele nicht ausreicht.

Drei Reden im Abgeordnetenhause haben das englische Schulwesen berührt (S. 84. 86. 87). Wenn dabei Geheimrat Reinhardt den Rat gab, Vorzüge im Erziehungswesen anderer Nationen möglichst anzuerkennen und zu schätzen, so stimmen wir dem selbstverständlich durchaus bei mit der notwendigen Ergänzung, daß wir ebenso in möglichst weitem Umfang trachten müssen, uns die Fehler in ausländischem Schul- und Erziehungswesen zunutze zu machen, deren Folgen vor Nachahmung warnen, wie denn z. B. aus der Entwicklung, welche die Organisation der höheren Schulen in Schweden, und noch mehr aus der, welche sie in Norwegen genommen, klar erhellt, wie man es nicht machen muß, wenn man die griechisch-lateinischen Schulstudien erhalten sehen will. Ferner ist mir sehr einleuchtend, und ich habe dieser Ueberzeugung auch praktische Folge gegeben, daß, um ausländisches Schulwesen richtig beurteilen zu können, nicht Kenntnis der Reglemente und der Literatur über dasselbe genügen, sondern daß Autopsie, aufs Einzelne gerichtete Beobachtung des Betriebes und der Erfolge hinzukommen muß. Und so würde es gewiß sehr interessant und dankenswert sein, wenn Geheimrat Reinhardt seine Einzelbeobachtungen in englischen Schulen mitteilen wollte, wie dies Wiese in seinen deutschen Briefen über englische Erziehung getan, und zwar bekanntlich in dem 26 Jahre später erschienenen zweiten Teil mit wesentlich weniger günstigem Ergebnis und Urteil. Speziell würde mich interessieren, zu wissen, welche Erfahrungen R. zu der Ueberzeugung geleitet haben, daß, „wenn auch die tatsächlichen Kenntnisse der englischen Schüler sich vielfach mit denen unserer Schüler nicht messen können, doch einzelne und gerade solche, die es besonders verdienen, [die besonders gut begabten?] sehr viel weiter gefördert werden, als es bei uns möglich ist."

Endlich möchten wir als sehr bemerkenswert das bezeichnen, was der Minister am Schluß der von ihm im Abgeordnetenhaus gehaltenen Rede (S. 96) über die Abiturientenprüfungen gesagt hat. Es erledigt u. E. vollkommen den Meinungsstreit, der infolge der bekannten, von den „Berliner Neuesten Nachrichten" gestellten Frage zur Kenntnis eines größeren Publikums gelangt ist. Gleichwohl scheinen uns die von verschiedenen Männern bei dieser Gelegenheit abgegebenen, teilweise einander diametral entgegengesetzten Vota so interessant, daß wir später auf sie zurückzukommen gedenken. G. Uhlig.

16. Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins.

Zum zweiten Mal seit seiner Gründung hat der Verein sich in der Sächsischen Bergstadt versammelt, diesmal unter dem Vorsitz des Rektor Professor Dr. Preuß. Am 10. April Nachmittags hörte man zunächst einen Vortrag des Professor Dr. P. Vogel, Rektors des Königin-Carola-Gymnasiums in Leipzig (desselben, dem wir den Aufsatz über „Schulhygiene und Ueberbürdung" im vorigen Jahrgang unserer Zeitschrift verdanken). Er erklärte sich als Gegner der üblichen Ferienarbeiten für die Sommerferien, weil sie von den Schülern meist nicht in erwünschter Weise, d. h. in Verteilung über die Ferientage gefertigt würden, 2. weil es äußerst schwierig sei, für vier- bis fünfwöchige Ferien wirklich angemessene Aufgaben zu stellen, 3. weil eine entsprechende Korrektur und Verbesserung dieser Schülerleistungen undurchführbar sei. Der Referent faßte seine Ansichten in folgende Thesen zusammen: a) die jüngsten Schüler (Sextaner und Quintaner) müssen bestimmte Aufgaben (nur für Latein) erhalten; b) die Eltern der bei der Johanniszwischenzensur bedenklich befundenen Schüler sollen angeregt werden, von den betreffenden Fachlehrern besondere Ferienarbeiten für ihre Söhne zu erbitten, dann aber auch die Verantwortung für sachgemäße Ausführung derselben zu übernehmen; c) alle übrigen Schüler erhalten keine bestimmten Ferienaufgaben, haben sich aber nach den Ferien (ev. nach vorausgegangener Anregung) darüber auszuweisen, womit sie sich in der Zeit geistig beschäftigt haben, wobei auf schulmäßige Stoffe nicht einseitig Wert zu legen ist.

Dann begannen die Verhandlungen der für die einzelnen Unterrichtsfächer angesetzten Abteilungen. In der Abteilung für alte Sprachen, Deutsch und Geschichte trat man in eine Aussprache über den soeben gehörten Vortrag des Rektor Dr. Vogel ein, die sich sehr lebhaft gestaltete. Sodann sprach Professor Dr. Uhle (Dresden, Kreuzschule) über „das Latein in den oberen Klassen und die doppelten Prüfungsarbeiten" (d. h. das lateinische Skriptum und das lateinische Extemporale). Der Vortragende ging aus von dem allgemeinen Niedergang des Lateinischen als Wissenschaftssprache und der damit verbundenen Abschwächung der Anforderungen, die man in dieser Sprache stellt. Da das Latein nicht mehr zum praktischen Gebrauche gelernt werde, könnten die grammatisch-stilistischen Uebungen und Prüfungsarbeiten beschränkt und dem Latein eine Stunde genommen werden, die dem Französischen zugeteilt werden könne. Er empfahl die preußische Forderung schriftlicher Uebersetzungen aus dem Lateinischen ins Deutsche in allen Klassen und wünschte diese auch in Sachsen eingeführt, daneben größere Anforderungen in den grammatischen Kenntnissen bei der Versetzung aus Obersekunda und Unterprima. Für die Reifeprüfung wünschte er die Ersetzung der einen von den zwei lateinischen Prüfungsarbeiten, besonders der stilistischen, durch eine Uebersetzung ins Deutsche, die ein trefflicher Prüfstein der geistigen Reife sei. — Auch an diesen Vortrag schloß sich eine längere Aussprache an, wie wir aus dem uns freundlichst von Herrn Rektor Preuß zu Gebote gestellten Bericht entnehmen und wie uns sehr begreiflich ist. Denn Zustimmung gebührt unseres Erachtens zwar dem Vorschlag, die eine der zwei lateinischen Prüfungsarbeiten durch die Uebersetzung aus einem lateinischen Autor ins Deutsche zu ersetzen. In Baden hat sich seit mehr als 30 Jahren das Nebeneinander einer Arbeit der letzteren Art und der Uebertragung eines deutschen Textes ins Latein vortrefflich als Prüfstein bewährt. Widerspruch aber müßten auch wir gegen eine Verminderung der lateinischen Stunden erheben und gegen eine wesentliche Beschränkung der Uebungen in Anwendung des Lateins auf den oberen Stufen, und dies aus dem Grunde, den wir im vorigen Jahrgang S. 145 fg. in Anknüpfung an einen auf der vor-

jährigen bayerischen Gymnasiallehrerversammlung gehaltenen Vortrag dargelegt haben. Wer da meint, daß bei solcher Beschränkung die Lektüre nicht bloß nicht geschädigt werden, sondern erst recht aufblühen würde, wird durch die Erfahrungen der Praxis widerlegt, aus denen die Bedeutung erhellt, welche für sicheres und schnelles Verständnis der Autoren ein Hineinleben in die alten Sprachen hat, wie es durch deren Anwendung erzielt wird und nur durch diese, nicht durch so und so viele grammatische Belehrungen und Repetitionen.

In der Abteilung für neuere Sprachen gab Prof. Dr. Scharschmidt von Freiberg einen Bericht über die Studienreise, die er vergangenes Jahr von Ostern bis zum 1. Juli in Frankreich ausgeführt. Auch in diesem Bericht wurde anerkannt, was schon vielfach erfahren und ausgesprochen worden ist, daß die Franzosen in den letzten 35 Jahren große Fortschritte in der Kenntnis der deutschen Sprache und Kultur gemacht haben. Der Vortragende schloß mit dem Wunsch, daß die Verständigung auf der nun glücklich beendeten Marokkokonferenz zu einem dauernden freundlichen Einvernehmen zwischen den beiden großen Nachbarvölkern führen möge.

Die Abteilung für Mathematik und Physik hörte drei Vorträge: über die Quadratur höherer Parabeln und Hyperbeln, über graphische Behandlung von Gleichungen und über die logarithmische Auflösung von Gleichungen.

In der Abteilung endlich für Religionsunterricht sprach Dr. Hennig von Zwickau über Kant im Religionsunterricht. Er suchte nach einigen Vorbemerkungen über die ethische Aufgabe des Religionsunterrichts überhaupt die Bedeutung der Ethik Kants für das Verständnis der sittlichen Gedankenwelt Jesu darzulegen. Um diese Bedeutung Kants den Schülern nahezubringen, empfahl er eine zweckmäßige Auswahl aus Kants ethischen Schriften und eine planmäßige Erziehung zum Nachdenken über sittliche Fragen auf dieser Grundlage. Dann stellte er einige Grundgedanken Kants zusammen, die ihm für solche unterrichtliche Behandlung besonders geeignet schienen. Zuletzt suchte er durch das Beispiel vom absoluten Wert des sittlich guten Willens jene Vorschläge zu veranschaulichen. In der lebhaften Debatte, an der sich acht Kollegen beteiligten, wurden Zweifel laut, ob eine Beschäftigung mit Kant im Sinne des Referenten bei der Kürze der zu Gebote stehenden Zeit und der Schwierigkeit des Stoffs möglich sei. Das weitere Interesse gruppierte sich besonders um die Frage, ob, wie Ref. wünschte, im Religionsunterricht das Sittliche zum Ausgangspunkt des Religiösen zu machen sei.

Der öffentliche Teil der Hauptversammlung am folgenden Tage, zu dem sich der neue Geh. Schulrat Dr. Seeliger und viele andere Ehrengäste eingefunden hatten, zeigte durch die Wahl der Themen für die zwei Festvorträge, wie wenig berechtigt der Vorwurf wäre, daß die sächsische Gymnasiallehrerschaft einseitig altphilologische Interessen hege.

Der eine Vortrag, von Oberlehrer Dr. S. Peine (Freiberg) gehalten, behandelte Freibergs künstlerische Perle, die goldene Pforte an seinem Dom, erläuterte insbesondere den merkwürdigen, überaus reichen Figurenschmuck an dem Portal unter Berücksichtigung sowohl des französischen und byzantinischen Einflusses, wie des Zusammenhangs mit der Magdeburg-Halberstädter und Wechselburger Kunst.

Sodann besprach Oberlehrer Dr. C. Schmidt (Freiberg) ein wissenschaftlich wie praktisch hochinteressantes physikalisches Thema: „Sonne und Wetter mit Rücksicht auf das gegenwärtige große Fleckenmaximum.“ Die durch Lichtbilder erläuterten Ausführungen hatten folgenden Inhalt:

Die gewaltigen Lebensäußerungen des Sonnenkörpers, die uns als Flecke, Fackeln und Protuberanzen sichtbar werden, unterliegen einer bestimmten Periodizität. Zuerst hat Rudolf Wolf in Zürich aus seinen bis Ende 1875 fortgesetzten Untersuchungen der Sonnenflecke den Nachweis geführt, daß die Häufigkeit der Flecke seit ihrer Entdeckung im Jahre 1610 sich periodisch ändert, und zwar im Mittel in 11½ Jahren, und daß dieselbe Periode auch in den Schwankungen des Erdmagnetismus und in der Häufigkeit der Polarlichter in die Erscheinung tritt. In jüngster Zeit hat William J. S. Lockyer für die Sonnentätigkeit eine neue Periode entdeckt, die 3 der Wolfschen Perioden, also einen Zeitraum von rund 35 Jahren umfaßt, und durch verschärfte Maxima charakterisiert ist. Das letzte dieser großen Maxima war 1870/71, und demnach befinden wir uns jetzt nach 35 Jahren wiederum in der Epoche eines solchen großen Fleckenmaximums. Auch in der wechselnden Häufigkeit der Nordlichter und magnetischen Stürme fand Lockyer das Spiegelbild der 35jährigen Sonnenperiode. Das interessanteste Ergebnis Lockyers aber besteht in dem Nachweis, daß diese Sonnenperiode im allgemeinen mit der von Prof. Eduard Brückner entdeckten 35jährigen Periode der Schwankungen des irdischen Klimas übereinstimmt. Lockyer hat allerdings bisher nur die Regenschwankungen untersucht, aber die dabei gewonnenen Ergebnisse sind genügend interessant, um auch andere meteorologische Erscheinungen mit dem Verlauf der Sonnentätigkeit zu vergleichen. Hier wurde nur erwähnt, daß für unsere Gegenden die Jahre der verschärften Fleckenmaxima die niederschlagreichsten sind; wir haben also jetzt wieder besonders regenreiche Jahre zu erwarten. Ferner hat erst im vorigen Jahre C. Easton für die Winterstrenge eine noch längere Periode abgeleitet, die 16 Wolfsche Perioden oder rund 178 Jahre umfaßt. Regelmäßig tritt nach Eastons Untersuchungen eine Reihe außerordentlich strenger Winter gruppenweise auf. Allmählich läßt dann im Laufe jeder Periode die Winterstrenge nach, und in der gegenwärtig laufenden Periode, in deren letztem Teil wir uns befinden, haben wir für die Zukunft laue Winter zu erwarten, die aber sehr niederschlagreich sein werden.

Daß bei dem folgenden Festmahl neben ernsten Worten der glänzende sächsische Humor zu seinem vollen Rechte kam, kann der Unterzeichnete nach Erfahrungen an früheren Versammlungen unserer Kollegen mit voller Sicherheit behaupten. U.

Die Osterdienstagversammlung rheinischer Schulmänner.[1]

Nachdem der Vorsitzende Professor L. Stein (Leiter des Kölner Mädchengymnasiums) die im Kölner Gürzenich tagende Versammlung begrüßt und dem anwesenden Vertreter des Provinzial-Schulkollegiums Geheimrat Buschmann für sein Erscheinen gedankt hatte, erwähnte er als ein schulpolitisches Ereignis von allgemeiner Bedeutung die Umgestaltung des Lehrplans der höheren Mädchenschulen. Eine Rückwirkung dieser Reform auf die Knabenschulen und deren Lehrer werde sich schon äußerlich daraus ergeben, daß für die geplanten Lyzeen und Oberlyzeen weibliche Lehrer und Leiter vorläufig nicht in ausreichender Zahl vorhanden seien. Noch bedeutsamer aber sei, daß der neue Lehrplan unverkennbar die Züge der Einheitsschule habe. Obwohl daher die geplante Umgestaltung der höheren Mädchenschule von der öffentlichen Meinung durchgehends gebilligt worden sei, so dürfe man doch nicht verschweigen, daß hier ein Grund-

1) Der obige Bericht ist teils der „Bonner Zeitung" vom 19. April, teils der „Kölnischen Zeitung" vom 20. entnommen. Die Jägerschen Thesen gingen uns von befreundeter Hand zu. U.

gedanke der letzten großen Schulreform, die die Eigenart der drei geschichtlich begründeten Schulgattungen nicht zu verwischen, sondern stärker zu betonen suche, vollständig verleugnet werde.

Darauf ging der Vorsitzende zum ersten Punkte der Tagesordnung über, dem Antrag, daß die Osterdienstagversammlung in Zukunft nach dem Muster der Provinz Hessen-Nassau zeitlich mit der Tagung des Provinzialvereins akademisch gebildeter Lehrer vereinigt, zu einer Wanderversammlung umgestaltet und auf Mittwoch vor Himmelfahrt verlegt werden solle. Nachdem der einzig überlebende Mitbegründer des Vereins, Geheimrat Oskar Jäger, den sich leise meldenden Stimmen des Bedauerns gegenüber mit seiner Bereitwilligkeit, auf Namen zu verzichten, wenn nur die Sache gewahrt bleibt, darauf hingewiesen hatte, daß es sich ja nur um den Versuch handle, die Versammlung auf einer breiteren Grundlage, wie sie schon ihren Stiftern vorgeschwebt habe, neu zu organisieren, erklärten sich die Anwesenden einstimmig mit der Neuordnung einverstanden.

Der zweite Punkt der Tagesordnung betraf die Frage, die auf eine Anregung aus dem Schoße des Ministeriums hin in neuester Zeit häufig ventiliert worden ist und auch die diesjährige 9. rheinische Direktoren-Konferenz beschäftigen wird: Ist es möglich und rätlich, den Lehrplan der oberen Klassen höherer Schulen freier zu behandeln und zu gestalten? Es lagen zu dieser Frage der Versammlung folgende acht von Geheimrat Jäger abgefaßte und zur Einleitung der Debatte von ihm näher begründete Leitsätze gedruckt vor.

1. Die Frage nach der Möglichkeit oder Rätlichkeit einer freieren Behandlung des Lehrplans der oberen Klassen höherer Lehranstalten setzt die Vorfrage voraus, ob Wünsche in dieser Richtung bei den Schülern dieser Klassen überhaupt oder in welcher Gestalt und welchem Umfang solche hervorgetreten sind.

2. Neigung und Begabung werden (im Großen und Allgemeinen) hauptsächlich nach der sprachlich-historischen und nach der naturwissenschaftlich-mathematischen Seite auseinandergehen: bei sehr vielen Schülern der oberen Klassen ist Vorliebe für das eine oder andere dieser Gebiete noch nicht vorhanden oder noch nicht entschieden.

3. Da jetzt den Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen gleichmäßig das Recht zusteht, beziehungsweise die Pflicht obliegt, für akademische Studien vorzubereiten, so ist die uns beschäftigende Frage keine brennende: die Anstalt kann nach Begabung und Neigung gewählt werden. Die Schwierigkeit liegt hier nur darin, daß die Entscheidung für den einen oder den anderen Weg schon in einem Lebensalter getroffen werden muß, wo in den meisten Fällen Begabung und Neigung noch nicht klar und unzweideutig genug zu Tage tritt.

4. Man wird wohl tun, die Frage zunächst auf das Gymnasium zu beschränken, wo wenigstens im Hebräischen und Englischen fakultative Fächer schon vorhanden sind. Solche kann es im Lehrplan der Oberrealschule und des Realgymnasiums der Natur dieser Anstalten nach nicht geben.

5. Innerhalb der jetzigen Unterrichtsorganisation erscheint „freiere Gestaltung des Lehrplans" d. h. Rücksichtnahme auf individuelle Neigung und Begabung nur etwa beim deutschen Aufsatz möglich: d. h. den verhältnismäßig wenigen Schülern, bei denen Selbständigkeit und Reife schon so weit vorgeschritten ist, könnte gestattet werden, statt des geforderten Aufsatzes eine Arbeit aus dem von ihnen bevorzugten Wissenschaftsgebiet einzureichen, die dann etwa der betreffende Fachlehrer zu beurteilen hätte.

6. Zum wirklichen Studium kann die individuelle Vorliebe für das eine oder andere Gebiet erst auf der Universität werden. Die Rücksicht auf solche, selbst schon entschiedene und ernsthafte individuelle Neigungen darf die Hauptaufgabe der Mittelschule, eine breite Grundlage allgemeiner und allen gemeinsamer Bildung mit ihren sprachlichen, historischen, mathematischen, naturwissenschaftlichen Elementen zu schaffen, nicht beeinträchtigen.

7. Eine Änderung des Unterrichtsorganismus (Lehrplans) unserer höheren Schulen unter jenem Gesichtspunkt freierer Gestaltung würde schwierig, kostspielig, würde ein Experi-

ment sein, das mindestens zunächst die kaum errungene ruhige Entwicklung aufs Neue zu stören drohte.

8. Ein Weg für eine solche Änderung und Umgestaltung würde sein: wenn die Prima resp. Oberprima sämtlicher Gattungen höherer Schulen zu einer halbakademisch zu gestaltenden Zwischenanstalt zwischen Gymnasium (RG., ORSch.) und Universität umgebildet und hier den Schülern neben einem mäßigen Rest obligatorischer Fächer freie Wahl der übrigen, unter der nötigen schulmäßigen Kontrole, eingeräumt würde. Wäre dies wünschenswert?

Gegenüber der Befürchtung, welche diese Leitsätze durchzog und auch von einigen Rednern geteilt wurde, als könne die beabsichtigte freiere Gestaltung im Unterricht der Oberklassen dahin führen, die bewährte breite Grundlage allgemeiner und allen gemeinsamer Bildung, welche die Hauptaufgabe unserer Mittelschulen sei, zu erschüttern, gab Herr Geheimrat Dr. Buschmann, der als Vertreter des Königlichen Provinzialschulkollegiums der Versammlung beiwohnte, in längerer Ausführung seiner persönlichen Ansicht, die jedoch, wie er glaube, von den übrigen Mitgliedern des Provinzialschulkollegiums geteilt werde, dahin Ausdruck, daß diese freiere Gestaltung zunächst sich nicht sowohl auf die Lehrpläne, als auf die Lehraufgaben beziehen solle. So könne bei den Aufsätzen größere Freiheit in der Wahl unter verschiedenen Themen gelassen werden. Es könnten im Deutschen, in der klassischen und neusprachlichen Lektüre, in der Geschichte 2c. einzelne Dichter, Schriftsteller, Abschnitte eingehender als die übrigen behandelt werden, und von dieser Freiheit, die ihnen auch schon nach den neuen Lehrplänen zustehe, bitte er die Lehrerkollegien doch ja Gebrauch machen zu wollen. Zweitens solle die Freiheit auch einer freieren Gestaltung des Stundenplanes für gewisse Fächer zugute kommen; es könne unter Umständen einem Fach, wo die Schüler auf der Höhe ihrer Aufgabe seien, eine Wochenstunde entzogen und einem andern, wo sie mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen hätten, zugelegt werden. Drittens solle durch diese freiere Gestaltung auch einzelnen Schülern von einer gewissen Einseitigkeit der Begabung, wie sie sich zuweilen schon auf den Mittelklassen zeige, zur Erlangung der Reife verholfen werden. Nicht indem man in einem ihrer Begabung besonders zusagenden Fach die Ziele der höheren Schule in das Gebiet der Universität hinaufschiebe, sondern durch eine vertiefende Behandlung des Faches, welche den Schüler in den Stand setze, Mängel in andern Fächern durch besondere Leistungen auf einem Gebiete auszugleichen. Redner bezieht sich schließlich auf eine Verfügung des Ministers, aus der unzweideutig hervorgehe, daß von einer Auflösung der bewährten Grundlagen unseres Schulwesens nicht die Rede sein könne. So genüge beispielsweise, wenn auf einer Prima die sprachlichen Fächer auf Kosten der Mathematik bevorzugt würden, nicht, die Schüler auf dem Standpunkt der Obersekunda zu erhalten, sondern es müsse von ihnen weiteres Fortschreiten nach Maßgabe der für die Mathematik verfügbaren Zeit gefordert werden.

Die Ausführungen des Redners, die wiederholt von lebhafter Zustimmung der Versammlung begleitet wurden, gipfelten in der Forderung, von der verstatteten Freiheit nun auch wirklich Gebrauch zu machen; sie waren zugleich auch, wie von Herrn Geheimrat Jäger zugestanden wurde, dazu angetan, die von ihm erhobenen Bedenken wesentlich zu mildern.

Direktor Schweikert aus M.-Gladbach, der den inzwischen nach Eisenach zum 2. Oberlehrertag abgereisten Vorsitzenden vertrat, begrüßte in einem Schlußwort die durch die Verhandlungen gegebenen Anregungen zu einer freieren und vollkommeneren Entwickelung unseres Schulwesens mit Befriedigung, brachte alsdann am Schluß dieser voraussichtlich letzten Osterdienstagversammlung Herrn Geheimrat Jäger den Dank des Vereins für seine jahrzehntelange Leitung und getreue Mitarbeit dar und gab der Hoffnung Ausdruck, daß auch in dem größeren

Verbande, dem der Verein sich anzugliedern im Begriffe stehe, die alten Grundsätze persönlicher Annäherung und gegenseitiger Aussprache Gleichstrebender sich bewähren möchten.

Um nicht allzuviel von Versammlungsberichten zu bringen, legen wir Mitteilungen über den Eisenacher Oberlehrertag und über die konstituierende Versammlung des Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums, die am 31. März stattfand, sowie die Fortsetzung dessen, was wir über die Verhandlungen der Pädagogischen Sektion der Hamburger Philologenversammlung zu sagen haben, noch zurück. U.

Was lernen wir aus Horaz für die Gegenwart?

Vortrag, gehalten in der Sitzung der Frankfurter Ortsgruppe des Gymnasialvereins am 30. April 1906.

I.

Unsere Klassiker haben das mit allen überragenden Persönlichkeiten gemeinsam, daß ihr Bild nicht zu allen Zeiten und noch viel weniger für alle Menschen als dasselbe erscheint. Wie der Wandrer die Formen und Umrisse der mächtig emporstrebenden Bergriesen anders sieht je nach seinem Standpunkt und je nach seiner Entfernung, und wie ein zweiter Wandrer unter den gleichen Verhältnissen wie der erste doch wieder andre Eindrücke in sich aufnimmt, so ist auch das Bild der Klassiker bedingt durch das Volk und die Zeit, die es beschaut, und wird je nach den Anschauungen der Zeit und des Volkes ein andres und verschiedenes. So sehen denn auch die Deutschen der Gegenwart die Klassiker mit ihren Augen an, und die deutsche Schule der Gegenwart sucht die Bedeutung der Klassiker für ihre Ziele zum Teil in anderen Dingen als die deutsche Schule früherer Zeiten. Erst jetzt fangen wir beispielsweise an, die alten Historiker auch nach der Richtung hin auszunutzen, daß durch sie das Verständnis unsrer Schüler für die sozial-politischen und wirtschaftlichen Probleme der Gegenwart gefördert wird. Diese Rücksicht der Schule auf die Bedürfnisse der nationalen Erziehung und die Kultur der Zeit ist aber um so berechtigter und dringender, je vielseitiger und nachhaltiger der Einfluß gewesen ist, den der Klassiker zu allen Zeiten auf die Kultur ausgeübt hat. Unter diesem Gesichtswinkel steht Horaz in der vordersten Reihe. Grade an ihm hat sich ja die Nachwirkung der Antike immer lebenskräftig erwiesen, so daß sich eben aus dieser Tradition seine bevorzugte Stellung am Gymnasium erklärt. Daraus ergibt sich aber für uns in besonderem Grade die Verpflichtung, die Werke des Horaz inbezug auf ihren Zusammenhang mit der Gegenwart zu prüfen und so vielleicht neue Gesichtspunkte für die schulmäßige Behandlung zu gewinnen, vielleicht auch nur einen Maßstab für die Einschätzung alter Werte.

Die Behandlung der Horazlektüre, wie sie früher (es ist noch nicht lange her!) üblich war, darf man kurz als die einseitig gelehrte bezeichnen. Sie ist charakteristisch für jene weltfremde Zeit, in der die deutsche Jugend den römischen Dichter ausschließlich um seiner selbst willen lesen und studieren konnte, für jene Zeit, in der der Grundsatz non scholae, sed vitae allzusehr in den Hintergrund trat. Wenn wir uns nun auch in der harten Schule weltbewegender politischer Begebenheiten von solchen Anschauungen entfernt haben, wenn wir auch selbstbewußter geworden und mehr denn je überzeugt sind, daß unser Weg nicht sowohl nach Hellas und Rom, als über Hellas und Rom nach Deutschland zu führen habe, so haben wir doch den gesunden Kern in der früheren Behandlung

der Horazlektüre in unsere anders geartete Zeit hinübergerettet d. i. die strenge Wissenschaftlichkeit. Dazu gehört nicht nur philologische Genauigkeit im Verständnis des Textes, die sogar vor einer textkritischen Frage nicht zurückschreckt, sondern es werden unsre Primaner auch mit dem Leben des Horaz vertraut gemacht, seine Freunde gebührend gewürdigt, die literarischen Zusammenhänge mit den Griechen werden aufgedeckt, Kunstdenkmäler und andere Anschauungsmittel herangezogen. Denn gründliche wissenschaftliche Arbeit übt und entwickelt die jugendlichen Geisteskräfte und macht daher, die Zeitströmungen überdauernd, unter allen Verhältnissen für die Aufgaben des Lebens geeignet. So sehr wir nun auch von dieser Wahrheit überzeugt sind, so verlangen wir heutzutage doch mit gutem Grunde, daß das wissenschaftliche Arbeiten auf der Schule, insoweit es an den klassischen Schriftstellern geschieht, nicht Selbst- und Endzweck sein darf, sondern nur ein Mittel, um den Inhalt des Schriftwerks allseitig und erschöpfend zum Verständnis zu bringen. Indem wir aber unser ganzes Augenmerk auf den Inhalt der Klassiker richten, ist unser letztes Ziel, mit dem Geistes- und Kulturleben des klassischen Altertums bekannt zu werden, nicht nur weil dieses an und für sich reiche Bildungswerte inbezug auf Wahrheit und Schönheit in sich birgt, sondern auch weil es, in seinen verschiedensten Erscheinungsformen mit der modernen Kultur durch tausend Fäden verbunden, Probleme und Aufgaben der Gegenwart verstehen lehrt. Wenden wir diese Grundsätze auf die Horazlektüre an, so erhebt sich die Frage: „Was hat uns, im besonderen deutschen Jünglingen, heute noch der römische Dichter zu sagen?“ Um darüber ins Reine zu kommen, muß festgestellt werden, welchen Ertrag eine gründliche Horazlektüre für das geistige Leben der Gegenwart abwirft. Eine solche Prüfung verzichtet von vornherein auf Vollständigkeit, denn ohne diesen Verzicht müßte jedes Gedicht auf das Dauernde und Bleibende seines Inhalts untersucht werden, und verzichtet ebenso auch auf Selbständigkeit und Neuheit der Gedanken, denn diese wird der Kundige auf dem gründlich zerpflügten Arbeitsfelde nicht erwarten. Fällt aber die Prüfung zu Gunsten des Horaz aus, so wird der Fachlehrer sich wohl nicht der Pflicht entziehen dürfen, die einschlägigen Gesichtspunkte im Unterricht zu unterstreichen, mit Rücksicht auf die Schüler, deren Interesse wächst, wenn sie sehen, daß das Alte nicht veraltet ist, und mit Rücksicht auf das Gymnasium, das seine Zöglinge für die Aufgaben der Gegenwart vorbereitet.

Lessings Wort: „Es ist das Vorrecht der Alten, keiner Sache weder zu viel noch zu wenig zu tun“, zunächst angewendet auf die „Mäßigung und Genauigkeit“, mit der „sie in ihren Werken die Grundsätze und Erfahrungen der Malerei auf die Beredsamkeit und Dichtkunst“ übertrugen, hat für den Dichter Horaz seine besondere Bedeutung, denn es trifft nicht nur seine Vorzüge, sondern auch seine Schwächen. Es fehlt Horaz an der Unmittelbarkeit und Tiefe der Empfindung, die wir als das erste Erfordernis des Lyrikers anzusehen gewohnt sind, und mancher seiner Kompositionen sieht man daher das künstlich Gemachte an. Und doch hat man allezeit diese Schwächen über seinen Vorzügen vergessen. Was der Ausdruck an Wärme und Frische des Empfindens entbehrt, ersetzt der Dichter durch kluge Zügelung der Phantasie und sorgsame Wahl und Feile. Der kunstvolle Strophenbau paßt sich trefflich dem Inhalt an. Der Aufriß ist planvoll und übersichtlich. Das sind alles Vorzüge des Künstlers, die sich zugleich für die Zwecke der Schule empfehlen. Die Marmorpracht des lateinischen Ausdrucks in deutscher Sprache wiederzugeben erfordert Nachdenken und Arbeit, und ebendeshalb ist es ein bewährtes Bildungsmittel, diese Poesie wenigstens durch eine „Prosa im Festeskleide“ zu übersetzen. Das Metrum baut sich auf nach fest bestimmten Gesetzen und wechselt mit dem Inhalt. Gewichtig schreitet einher der Rhythmus der alcäischen Strophe, ruhig ist der Gang der sapphischen Strophe,

lebhaft und beweglich der Schritt der asklepiadeischen Metra. Ebenso belehrend ist die meisterhafte Technik des Aufbaus. Die Symmetrie läßt sich für viele Gedichte als das Kunstgesetz des Horaz nachweisen. In den größeren Oden ist der Grundgedanke scharf herausgemeißelt und in der Regel an eine bevorzugte Stelle gesetzt. So ist denn das, was unsre Primaner an Horaz lernen, und zwar zu um so festerem Eigentum, weil es sich in jeder Stunde mit mehr oder weniger Eindringlichkeit wiederholt, zunächst formal künstlerischer Art, und das soll man nicht gering anschlagen in einer Zeit, in der immer noch trotz vereinzelter Zeichen der Besserung ein die schöne Form allzusehr vernachlässigender, mit Vorliebe sich der Prosa bedienender Realismus oder gar Naturalismus herrschend ist. Die meisterhafte Technik des Horaz mag uns lehren, daß ungebundne Geister vergebens nach der Vollendung reiner Höhe streben und daß auch auf dem Gebiete der Dichtung das Wort gilt: „Es ist der Geist, der sich den Körper baut."

Bekannt ist — wenn auch für unseren Zweck weniger wichtig —, daß Horaz eben jenen Kunstformen einen guten Teil seiner literarischen Nachwirkung verdankt. Um nur eins hervorzuheben, nach einem Worte Goethes nötigte um die Zeit „der um den deutschen Parnaß angeschwollenen Wasserflut seine Präzision die Deutschen, doch nur langsam, sich ihm gleichzustellen".

Es liegt in der Natur der Sache, daß diese formale Seite des Horazunterrichtes im ersten Semester der Unterprima im Vordergrund steht. Daran schließen sich dann allmählich sachliche Belehrungen über den Dichter und seine Kunst. Die Worte aus der vierten Satire des ersten Buches von dem Dichter:

Ingenium cui sit, cui mens divinior atque os
magna sonaturum, des nominis huius honorem

geben, zusammengestellt mit verwandten Aeußerungen nicht bloß des Horaz, sondern auch Goethes und Schillers, willkommenen Anlaß, über das Wesen des Dichters zu sprechen. Ein größeres Verdienst des Horaz ist es, daß die Schüler aus seinen Werken literarische Typen und Formen sich erarbeiten. Hier lernen sie zum ersten Male das Gelegenheitsgedicht — ganz im Sinne Goethes — kennen. Der Dichter geht aus von einem bestimmten Erlebnis, das die dichterische Phantasie verarbeitet und in einen weiteren Gesichtskreis rückt. So wird ihm das äußere zum inneren Erlebnis. Vergils Reise nach Griechenland gibt Horaz Veranlassung, von der Vermessenheit der Sterblichen zu reden; die Tatsache, daß der Dichter beinahe von dem Unglücksbaum auf seinem Gütchen zu Tode getroffen worden wäre, führt ihn zu allgemeinen Gedanken über Tod und Unterwelt; indem er seinen Freund Mäcen zu frohem Gastmahl auf sein Sabinum einlädt, knüpft er daran die für alle Menschen geltende Mahnung, sich das Leben möglichst sorgenfrei zurechtzulegen. Dadurch, daß Horaz in dieser Weise das Verständnis Goethes anbahnt, tritt er in den Dienst der Gegenwart.

Aber die literarischen Fäden führen von Horaz nicht nur über Goethe in unsere Tage, sondern auch über Schiller. Bekannt ist die Stelle in dem Aufsatze über naive und sentimentalische Dichtung: „Horaz, der Dichter eines kultivierten und verdorbenen Weltalters, preist die ruhige Glückseligkeit in seinem Tibur, und ihn könnte man als den wahren Stifter dieser sentimentalischen Dichtungsart nennen, sowie er auch in derselben ein noch nicht übertroffenes Muster ist." Der Unterschied zwischen naiver und sentimentalischer oder objektiver und subjektiver, typischer und charakterisierender, antiker und moderner Dichtung, ist, so schwer er auch im einzelnen durchzuführen sein mag, ein überaus wichtiger, weil für alle Literaturen orientierender, und darum ihn zum Verständnis zu bringen eine dankbare und den Zielen des Gymnasiums aufs beste entsprechende Aufgabe. Durch die Lektüre des Horaz wird ihre Lösung wesentlich erleichtert, da sich vereinzelt bei ihm auch Gedichte naiver Darstellungsart finden. Die reine Gegen-

ständlichkeit des Herbst- und Erntedankliedes III, 18 (Faune, nympharum fugientum amator) springt sofort in die Augen, wenn wir das von Gebhardi herangezogene, ganz auf subjektive Empfindung gestimmte Gedicht Höltys mit ähnlichem Inhalt danebenstellen. Der Hinweis auf das Drama liegt nahe. Nahm Sophokles die bezeichnenden Züge seiner Helden mehr aus Stand und Beruf, so versteht es Shakespeare durch meisterhafte seelische Analyse die inneren Vorgänge so bloßzulegen, daß wir jede Tat in ihren menschlichen Motiven mit Augen zu sehen glauben. Zum besseren Verständnis des Gegensatzes wird man in weiterer Perspektive darauf hinweisen und damit ebenso das Verständnis des Horaz wie das der Gegenwart fördern, daß die Alten für die Mystik Lenaus oder den Weltschmerz Heines kein Organ haben, ebensowenig für unser Schönheitsideal, das aus christlich germanischem Empfinden entspringt, weiterhin daß unser Naturgefühl ungleich entwickelter und tiefer ist als im Altertum, endlich daß sich seitdem die Liebe wesentlich vergeistigt und verinnerlicht hat. Alle diese Hinweise machen unsere größere Subjektivität und Sensibilität im Gegensatz zur relativ größeren Ruhe und Objektivität der Alten an konkreten Beispielen anschaulich. Sie sind auch in einer anderen Hinsicht wichtig. Wir sehen, nicht bloß die verwickelteren äußeren Verhältnisse des modernen Lebens werden durch die kleineren Maße des Altertums übersichtlicher und verständlicher: auch die verschlungenen Pfade unseres Innenlebens rücken durch die natürlicheren und einfacheren Gefühle jener Zeit in eine schärfere Beleuchtung.

Der Schillersche Aufsatz führt uns noch auf ein andres Erträgnis aus Horaz' Werken auf literarischem Gebiete. Wir lernen aus ihnen sowohl die pathetische Satire kennen, die „nur durch die Erhabenheit der Gesinnung", als auch „die scherzhafte, die nur durch die Schönheit der Form poetisch wirkt". Diese hat ihren Vertreter in Horaz selbst, jene in Lucilius, dessen Eigenart uns sein Nachahmer vermittelt. Horaz zieht die Torheiten und Schwächen seiner lieben Mitmenschen mit jovialer Souveränität vor sein nachsichtiges Forum und hält diese im Sinne Sebastian Brants mehr für Narren als für Bösewichte. Lucilius ist von heiligem Zorn erfüllt über den Rückgang der guten alten Sitte, und dem Gleisner die Maske vom Gesichte reißend, stellt er den Schurken in seiner ganzen Schlechtigkeit bloß. Dieses ist nach der Schillerschen Terminologie die pathetische, jenes die scherzhafte Satire, und beide Arten kehren nun, nachdem einmal die Römer sie ganz aus ihrem Geiste hervorgebracht haben, bei allen Kulturvölkern typisch wieder. Ebendeshalb werden wir auch, dem historischen Charakter des Gymnasiums Rechnung tragend, den Gegensatz aus der Lektüre des Horaz herausarbeiten müssen. Zu diesem Zwecke muß allerdings die von Oskar Jäger ausgeschaltete Sat. I, 10 gelesen werden. Die literaturgeschichtlichen Kenntnisse, die sie voraussetzt, zu geben ist nicht eben schwer, und „tieferes Interesse für literarische Bewegungen und Bestrebungen" wird doch in diesem Falle nicht in höherem Grade verlangt als bei anderen literarischen Fragen. Es ist eine in den Zielen des Gymnasiums wohlbegründete Aufgabe, aus Sat. I, 4. I, 10 und II, 1 die einschlägigen Stellen sammeln und in einer kurzen Ausarbeitung den Gegensatz zwischen der pathetischen Satire des Lucilius und der scherzhaften des Horaz darlegen zu lassen.

So erwerben sich unsre Primaner von dem Lehrer zwar geleitet, aber in eigenem, andauerndem, auf das Wesen der Sache gerichtetem Nachdenken wichtige literarische Begriffe, die in das Chaos ihrer Vorstellungen Ordnung bringen. Auf minder Wichtiges mag im Vorbeigehen hingewiesen sein. Bei der Lektüre der Oden wird sich bald herausstellen, daß nur wenige von ihnen Oden sind im Sinne Pindars oder Klopstocks, also in dem ursprünglichen Sinne des Wortes, daß vielmehr die meisten Lieder sind, die den Wein und den heiteren Lebens-

genuß preisen. Die **Episteln** machen unsre Schüler bekannt mit der poetischen Causerie, die die verschiedenartigsten Fragen und Probleme mit Geist und Witz behandelt und seitdem mit feinen, die Völker charakterisierenden Unterschieden in jeder Literatur ihre Vertreter hat. Feuilletonartikel in vornehmen Zeitungen aus berufener Feder sind ihre moderne Spielart. — Außergewöhnlich viele Gesichtspunkte für literarische Dinge gewinnen wir aus der 3. Epistel des 2. Buches, der ars poëtica, mag auch Horaz nach unseren Anschauungen nicht überall das Richtige treffen, wie er denn die lernbare Seite der Kunst gewiß überschätzt. Es ist für die zukünftigen Vertreter der höheren Berufsklassen doch nicht ganz unwesentlich, deutliche Vorstellungen ins Leben mithinauszunehmen, was Einheit der Komposition ist, wie Genie und Regel sich verhalten, wie sehr es bei der kunstgemäßen Darstellung auf den Ausdruck ankommt, wie Versmaß und Ton sich dem Inhalt anzupassen hat, ganz besonders aber feste Begriffe über das Wesen des Dramas sich zu erarbeiten, die, ergänzt durch den deutschen Unterricht, ein selbständiges und gesundes Urteil über moderne Erscheinungen auf dramatischem Gebiete anbahnen, damit der Mann das Wertvolle und Dauernde von dem Flachen und Vergänglichen zu unterscheiden vermag. Der Versuchung, näher auf diese Fragen hier einzugehen, widerstehe ich deshalb, weil die ars poëtica nur selten gelesen zu werden pflegt und ich für die Beantwortung der gestellten Frage vor allem die tatsächlichen Verhältnisse berücksichtigen möchte. Aber die Forderung glaube ich hier aussprechen zu dürfen, daß wir Platz gewinnen sollen wenigstens für die Teile der ars poëtica, deren Bildungswert für die Gegenwart unverkennbar ist. Diesen Platz gewinnen wir, wenn wir die Zahl der zu lesenden Oden beschränken, und das ist möglich, ohne daß die aus der Lektüre der Oden sich ergebenden Wirkungen eine nennenswerte Einbuße erleiden.

So bedeutsam nun auch und vielseitig die Belehrung ist, die uns aus dem Studium des Horaz für die rechte Würdigung **literarischer** Fragen erwächst, so liegen doch die Beziehungen auf anderen Gebieten des Kulturlebens zwischen den beiden Zeiträumen wesentlich näher, und sie sind für unsre Untersuchung um so wichtiger, da fast jedes Gedicht das **Zeitbild** als Hintergrund voraussetzt und daher fast jede Stunde entweder einen neuen Zug in dem Bilde hinzuzeichnet oder einen bereits vorhandnen kräftiger heraushebt.

(Fortsetzung folgt.)

Dr. **Knögel**,
Professor am Lessinggymnasium in Frankfurt a. M.

Streitfragen der Gegenwart über Organisation und Betrieb des höheren Schulunterrichts.[1])

I.

Als **Lessing** vor nahezu anderthalb Jahrhunderten die Abhandlung „Wie die Alten den Tod gebildet" veröffentlichte, glaubte er in der Vorrede den pole-

1) Die folgenden Erörterungen haben die Einleitung zu **Vorlesungen** gebildet, die vor Zuhörern aus verschiedenen Fakultäten über das bezeichnete Thema gehalten worden sind. Ihre Niederschrift sandte ich dann an den Redakteur der pädagogischen Beilage zur Wiener „Zeit", um eine demselben einmal gegebene Beitragszusage zu erfüllen, und der Abdruck erfolgte dort in den Nummern vom 14., 21. und 28. Juni vorigen Jahres. Ein Sonderabdruck aber, der in die Hände des Schriftleiters der „Erziehung und Unterricht" betreffenden Beilage zur „National-Zeitung", des Prof. Dr. Rudolf Lehmann, gelangte, veranlaßte diesen zu einer so empfehlenden Anzeige in der am 10. Nov. ausgegebenen Nummer seines Blattes, daß mir daraus wiederholte Anfragen erwuchsen, ob ich nicht noch einen Separatabzug übrig hätte. Infolge der Unmöglichkeit, diesen Wünschen zu entsprechen, und in Rücksicht auf die Polemik, die ein Passus meiner Erörterungen hervorgerufen hat, entschloß ich mich zu einem Wiederabdruck in unserer Zeitschrift: der größere Teil wird im nächsten oder übernächsten Heft nachfolgen. U.

mischen Charakter der Schrift entschuldigen zu sollen. Er klagt dabei über das Publikum seiner Zeit, daß es gegen alles, was Streitschrift heiße oder einer solchen ähnlich sehe, allzu ekel sei. Dem heutigen Publikum wird diesen Vorwurf schwerlich jemand machen.

Aber nicht, um diesen Unterschied zwischen dem gegenwärtigen und dem damaligen Publikum zu betonen, habe ich Lessing angeführt, sondern wegen zweier von ihm an die zitierten Worte geknüpfter Aussprüche: „Die Menschen würden noch über nichts in der Welt einig sein, wenn sie noch über nichts in der Welt gezankt hätten"; und: „Es sei, daß noch durch keinen Streit die Wahrheit ausgemacht worden, so hat dennoch die Wahrheit bei jedem Streit gewonnen."

Hat Lessing hiermit recht, so stehen wir, indem wir uns anschicken, eine Anzahl wichtiger Streitfragen und ihre bisherige Behandlung ins Auge zu fassen, vor der Betrachtung von Erörterungen, die sicher Frucht getragen haben. Doch sind die Lessingschen Sätze in ihrer Allgemeinheit aufrechtzuerhalten? Jedenfalls hat man sich vor folgendem Schluß aus ihnen zu hüten: Wenn der Streit ein so mächtiger Hebel zur Erkenntnis der Wahrheit und zur Einigung der Menschen ist, so wird man wohl auf den Gebieten der Wahrheit und Einigung am nächsten gekommen sein, auf denen am meisten gestritten ist. Tatsächlich gibt es vielmehr Gebiete, auf denen der Streit eine derartige Rolle gespielt hat, spielt und spielen wird, daß das Ziel einer Verständigung in unabsehbare Ferne gerückt erscheint.

Ich nenne Politik und Religion. Niemand von Ihnen wird glauben, daß auf diesen Gebieten im Anfang des einundzwanzigsten Jahrhunderts bei uns Einigung erreicht sein wird; ja selbst eine starke Annäherung an dieses ideale Ziel im Laufe des gegenwärtigen Jahrhunderts liegt nach den Schlüssen, die man aus Vergangenheit und Gegenwart zu ziehen hat, außerhalb des Bereiches der Wahrscheinlichkeit.

Gehört nun zu diesen sozusagen verzweifelten Streitgebieten auch die Pädagogik? Es möchte so scheinen, zumal wenn man weiß, daß der Streit um Punkte der Erziehung und des Unterrichts keineswegs erst in unserer Zeit mit Heftigkeit geführt wird, sondern in Europa so alt wie die höhere Zivilisation ist.

Die letzten Jahre haben uns in Deutschland eine Anzahl pädagogischer Komödien gebracht. In der Besprechung eines dieser Lustspiele erinnere ich mich, gelesen zu haben, daß dies eine ganz neue dramatische Spezies sei. In Wahrheit besitzen wir eine pädagogische Komödie die über 2300 Jahre alt ist. Denn der Kern der Aristophanischen „Wolken" ist nicht die verunglückte Karrikatur des Sokrates, sondern die treffende Polemik gegen die moderne Erziehungsweise in Athen, die der Vertreter des Unrechts bei Aristophanes preist, die nachgiebige, verweichlichende, alle Genüsse schon der Jugend gestattende, dabei ihre Zungenfertigkeit ausbildende, im Gegensatz zu der alten strengen, ja rauhen, die „Marathonskämpfer erzog".

Ein nicht minder interessanter Streit im vorletzten und letzten Jahrhundert v. Chr. zu Rom betraf nicht sowohl die Erziehung als den Lehrplan. Es handelte sich darum, ob die römische Jugend vertraut gemacht werden sollte mit griechischer Sprache und Literatur. Der alte Cato, ursprünglich der Einführung des fremden Elements durchaus abgeneigt, bekehrte sich im Alter vollkommen. Marius, der Bauernsohn, blieb bis zu seinem Lebensende ein heftiger Gegner griechischer Bildung. „Chauvinismus und Schulreform im Altertum" betitelt sich passend eine akademische Rede von Friedrich Marx, die diese Strebungen und Gegenstrebungen darstellt.

Und wenn wir die Schwelle der neueren Zeit überschreiten, so sehen wir diesseits der Alpen durch die Jahrhunderte hindurch Kampf sich an Kampf reihen.

Aus katholischem Munde nicht minder als aus protestantischem hören wir im sechzehnten Jahrhundert Verdammungsurteile über den Schulunterricht, wie er bis dahin getrieben worden war. Die Zeitgenossen des Dreißigjährigen Krieges Ratichius und Comenius verlangen völlige Umgestaltung des Lehrverfahrens. Im achtzehnten Jahrhundert fordert Rousseau die Umkehr der Erziehung zur Natur, der sie ganz entfremdet worden sei, proklamieren sich die Philanthropisten als die einzig menschenfreundlichen Erzieher und beginnt der in Wahrheit menschenfreundlichste aller Pädagogen, Pestalozzi, für Einführung einer rationellen Methode in den Elementarunterricht zu kämpfen.

Kurzum, es hat an intensivem pädagogischem Streit in früheren Jahrhunderten keineswegs gefehlt. Der Unterschied zwischen heute und der Vergangenheit besteht in der Extension. Der Zwist ist in viel weitere Kreise gedrungen dank der ins Unheimliche gewachsenen Fülle schriftstellerischer Produktion in Büchern, Broschüren, Zeitschriften, Zeitungen, dank auch der Leichtigkeit, mit der man sich jetzt aus verschiedenen Gegenden versammelt; und die Streitpunkte sind ungleich zahlreicher und mannigfaltiger geworden. Hier einige Beispiele, in denen scharfe Gegensätze zutage treten.

Durch die preußische Kabinettsordre vom 26. November 1900 ist mit der grundsätzlichen Anerkennung der „Gleichwertigkeit der drei höheren Schulgattungen in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung" zugleich ausgesprochen, daß nun die Möglichkeit geboten sei, die Eigenart des Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Oberrealschule kräftiger zu betonen, das heißt ihre Verschiedenheit auszugestalten. Hiermit wurde der weiteren Entwicklung des höheren Schulwesens in Preußen eine Richtung gewiesen, die insbesondere von den Vertretern der Gymnasien bewillkommnet wurde; doch nicht überhaupt von jedermann. Auf dem Titelblatt einer Broschüre des Berliner Oberrealschulprofessors Parow aus dem Jahre 1904 lesen wir: „Die Notwendigkeit der Einheitsschule", und darunter: „Ein Mahnwort an alle Freunde erziehlicher Jugendbildung", und noch weiter unten: „Deutsches Volk, wahre deine heiligsten Güter!" Die heiligsten Güter gehen nach des Verfassers Meinung dem deutschen Volk verloren, wenn die noch nicht existierende Einheitsschule, das heißt die Einrichtung, daß alle über den Volksschulunterricht Hinausstrebenden in einer Schule nach einem Lehrplan unterrichtet werden, unverwirklicht bleibt! Wie Parow sich die Sache realisiert denkt, zeigt sein vorjähriges Produkt: „Das Gymnasium als Hindernis der Schulreform." Man hatte nach Proklamation der Gleichberechtigung so viel und so schön von dem freien, edlen Wettbewerb gesprochen, der nun zwischen den gymnasialen und den realistischen Anstalten beginnen werde. Parow will von solchem Wettbewerb nichts wissen, sondern hofft alles nur von der bequemsten Form des Wettkampfes, der vorherigen Beseitigung des Rivalen. „Stirb, Gymnasium!" endet die Schrift.

Ein schwedischer Abgeordneter tat einst in einer Kammerdebatte über Schulreform den Ausspruch: „Der Plan, Französisch vor Beginn des Lateinischen zu betreiben, gehört einfach in die verkehrte Welt; wenn sich wirklich Fachmänner finden sollten, die dies billigen, dann ist von allem Humbug, von dem man noch gehört, die Wissenschaft der Pädagogik der allergrößte." In so derber Form ablehnend hat sich, soviel ich weiß, in Deutschland niemand gegen die Sprachenfolge Französisch-Lateinisch geäußert; in unzweideutiger Weise aber haben es auch bei uns nicht wenige getan, und man darf sagen, daß eine Mehrheit der deutschen Gymnasiallehrer, neben der die Minderheit verschwindet, der genannten Reihenfolge entschieden abgeneigt ist und es als ebenso praktisch wie vernunftgemäß ansieht, wenn auf den untersten Stufen der Gymnasien durch das Lateinische in Vergleichung mit dem Deutschen der Grund zu allem weiteren fremd-

sprachlichen Unterricht gelegt wird, dann das Erlernen der französischen Sprache auf die Kenntnis ihrer Mutter aufgebaut und der Unterricht in der griechischen Sprache an die Kenntnis ihrer Schwester angeschlossen wird (oder wenn, wie in Bayern, auf die Mutter erst die Schwester, dann die Tochter folgt). Der gegenwärtige Herausgeber der Zeitschrift des Schulreformvereins aber erhebt sich zu dem Diktum, daß die bisher übliche Sprachenfolge „jeden Versuch eines verknüpfenden Unterrichts als etwas ganz Fremdes, Ungewohntes, Unmögliches zurückweist“!

Allgemein verbreitet ist die Ansicht, daß von höchster Wichtigkeit für alle Schulgattungen der deutsche Unterricht sei, auf den höheren Stufen insbesondere die Anleitung zu deutschen Aufsätzen und Belehrungen über die neuere deutsche Literatur. Etwas anders klingt folgende Aeußerung: „Der deutsche Aufsatz ist insofern sehr zeitgemäß, als der Knabe damit angehalten wird, über Fragen, die er nicht beherrscht, seine Gedanken zu entwickeln, was ihm in seiner weiteren Laufbahn dann zustatten kommt. Auch das Studium der deutschen Literatur, wie es jetzt betrieben wird, ist insofern sehr zweckmäßig, als es die Kinder der Mühe überhebt, sich mit unseren Klassikern auf ihre eigene Hand zu beschäftigen, und sie die Proben und Urteile schon fertig gemacht im Schulsack davontragen. Meines Erachtens ist schriftliches Uebersetzen aus fremden Sprachen bei weitem die zweckmäßigste Form der Bildung des deutschen Stils. Einführung braucht man für die Nibelungen, für Walter, für Luther. Aber wenn die Knaben angehalten werden, Lessing und Goethe zu lesen, so kommt mir das einigermaßen so vor, als wenn man den Mädchen Heiratskunde vortragen wollte. Die Herren Lehrer sollten nicht völlig vergessen, daß einiges auch von selbst geht und besser geht, wenn man nicht daran rührt.“ So Theodor Mommsen in seinem an den Schulrat Jonas in Berlin gerichteten, zum Druck bestimmten Brief, der neuerdings in der ministeriellen preußischen Monatsschrift für höhere Schulen wieder abgedruckt ist.

Ein hoher Wert wird ferner dem geschichtlichen Unterricht in den obersten Klassen beigelegt. Hören wir darüber einen anderen Gelehrten und Universitätslehrer. „Neben den drei Hauptzweigen des Gymnasialunterrichtes (dem Lateinischen, dem Griechischen und der Mathematik) erscheinen alle anderen Fächer als Beiwerk, das teils beschnitten, teils beseitigt werden kann. Die Notwendigkeit der Vereinfachung wird von den besseren Lehrern längst gefühlt; doch die Tat bleibt aus, weil niemand anfangen, kein Fachlehrer sein eigenes Fach geschmälert sehen will. Wir Universitätslehrer stehen dieser Angelegenheit doch unbefangener gegenüber . . . Halte man einmal Umfrage unter den Professoren der Geschichte: ich glaube, die große Mehrzahl wird erwidern, daß auf den Gymnasien nicht zu wenig, sondern zu viel Geschichte gelehrt wird. Von den drei historischen Lehrstunden des neuen Lehrplans [des preußischen vom Jahre 1882] für die oberen Klassen kann mindestens eine ohne Schaden entbehrt und dem Latein oder auch dem Turnunterricht zugelegt werden.“ Worte, die — nicht wahr? — nur ein Philologe gesprochen haben kann? Nein, die Heinrich von Treitschke in seiner Schrift „Ueber die Zukunft des deutschen Gymnasiums“ 1883 drucken und 1890 wieder drucken ließ.

Welchen Wert ein rationeller Unterricht in Fremdsprachen und die auf ihn gegründete genaue Interpretation in ihnen verfaßter Literaturwerke für die geistige Entwicklung des Knaben und Jünglings besitzen, haben auch einige unserer bedeutendsten Philosophen, so Eduard Zeller, auseinandergesetzt. Indes „das Lesen des Urtextes von fremdsprachigen Literaturwerken ist unwirtschaftlich und bedeutet eine Vergeudung nationaler Kraft“ — das Diktum und Skriptum und Impressum eines Oberlehrers an der Realschule einer rheinischen Stadt.

Und der Direktor einer Landwirtschaftsschule mit Gymnasialklassen im Osten Deutschlands hat in einem „der deutschen Jugend und ihrem Kaiser gewidmeten Weckruf an das Volk der Denker“ aus dem für das „Neugymnasium“ konstruierten Normallehrplan den fremdsprachlichen Unterricht ganz gestrichen und statt dessen von Sexta bis Oberprima „Heilkunde“ und „Rechtskunde“ eingesetzt. Das Volk der Denker schläft!

Speziell die Ueberflüssigkeit des griechischen Unterrichtes ist ein häufig behandeltes Thema in gesprochenen und gedruckten Expektorationen. „Ich weiß nicht, warum sich die ganze praktische Welt in Deutschland in der Forderung des Griechischen von den Schulphilologen tyrannisieren läßt. Nur für Theologen und Philologen hat das Griechische Wert.“ So schrieb vor vier Jahren ein Anonymus in den Tag hinein, ich meine in die Zeitung. Aus anderem Munde hat man vernommen: „Als das beste Mittel, um die beste Geistesbildung zu erteilen, können wir für bewährt nur das Studium der alten Sprachen betrachten. Aber ich muß sagen: die Zwecke, die mir als die wichtigsten erscheinen, sind fast allein mit dem Griechischen verknüpft, und das Lateinische scheint mir nur eine Nebenrücksicht zu verdienen.“ Welcher tyrannische Schulphilologe? Helmholtz, in einem Votum, das er 1890 auf der Berliner Dezemberkonferenz abgab.

In dem preußischen Abgeordnetenhause schalt Virchow im März 1889 auf den gegenwärtig rein mechanischen Betrieb der lateinischen Sprache, wobei schließlich das Studium der Grammatik als die Hauptsache erscheine. Gerade zehn Jahre später hörten die Abgeordneten einen Professor der Medizin über den „Niedergang der allgemeinen Bildung unserer höheren Schüler“ klagen, den er aus seinen Erfahrungen als Lehrer und Examinator erschloß und von dem Rückgang der klassischen Schulstudien ableitete; diesen Rückgang aber schrieb er vornehmlich dem Umstand zu, daß das grammatische Wissen zu sehr in den Hintergrund getreten sei. „Es ist mir vorgekommen“, liest man in dem stenographischen Protokoll der betreffenden Sitzung, „daß meine Examinanden mir sagten: Grammatik haben wir gar nicht mehr gelernt. Sie gaben mir zu verstehen, daß das ein antiquierter Standpunkt sei und daß man wesentlich durch Lektüre und einige literarische Beschäftigung seine Entwicklung in klassischen Dingen machen müsse . . . Wenn aber alle grammatikalischen Regeln schließlich in den Rauchfang gehängt werden und nichts mehr übrig bleibt, als das, was jemand zufälligerweise durch Lektüre aufnimmt, so wird das eine sehr einseitige Bildung . . . Es geschieht auch tatsächlich, daß, wer so wenig Grammatik versteht, gar nicht zu einer regelrechten Lektüre gelangt“. Dieser Professor der Medizin war — derselbe Virchow.

Noch ein Widerstreit allgemeineren Charakters. Der Name Herbarts wird in der pädagogischen Welt, jenseits wie diesseits des Ozeans, von vielen mit größter Verehrung genannt als der des Begründers einer wahrhaft rationellen Pädagogik, der damit für die Praxis des höheren wie des niederen Unterrichts die wirksamsten Anregungen gegeben habe. Unzählige pädagogische Schriften knüpfen an ihn an. Niemand denkt anders? „Mit der unsäglich ledernen und auf die Dauer immer unfruchtbarer gewordenen Pädagogik Herbarts muß endlich aufgeräumt, von ihr muß Theorie und Praxis frei gemacht werden. Sie liegt als Alp und Hemmschuh auf der Entwicklung beider.“ So — und nicht ohne Zustimmung — Theobald Ziegler in seinen Vorträgen über allgemeine Pädagogik.

Zum Schluß eine Probe der sich überschlagenden Polemik aus Arthur Bonus' Schrift „Vom Kulturwert der deutschen Schule“: „Sollen oder müssen Stoffe der Vaterlandskunde, Religion, Kunst geboten werden, so soll jeder Gesinnungsunterricht dabei vermieden und im höchsten Fall ein freier Vortrag zu-

gelassen werden. Wird er nicht verstanden, um so besser! Wer aber das Gesinnungbilden und Seelenriechen nicht lassen kann, der sei verflucht!"

(Fortsetzung folgt.) G. Uhlig.

Audiatur et altera pars.

Paul Cauer sprach uns den Wunsch aus, es möchte doch in unserer Zeitschrift der Artikel von R. Pannwitz abgedruckt werden, der unter dem Titel „Angriffe auf Ludwig Gurlitt" in der Berliner „Staatsbürger Zeitung" vom 8. November v. J. veröffentlicht wurde. Wir entsprechen dem mit Vergnügen, nachdem wir von der Redaktion des genannten Blattes die Erlaubnis eingeholt, und geben den Artikel genau, wie er dort erschien, wieder. Ja, wir gehen noch einen Schritt weiter. Damit unsere Leser von Gurlitts Herzensergießung über die Hamburger Philologenversammlung, aus der wir im vorigen Heft S. 28 ein paar Stellen citiert haben, den vollen Eindruck erhalten, lassen wir an zweiter Stelle folgen, was aus der Feder des Genannten im „Tag" vom 11. Oktober v. J. zu lesen war.

I.

Schulrat Paul Cauer hat als Sonderabdruck aus dem „Humanistischen Gymnasium" ein Druckheft erscheinen lassen: „Deutsche Erziehung. Ein Wort zur Abwehr gegen Ludwig Gurlitt und den Allgemeinen Erziehungstag in Weimar"; und Professor Paulsen hat in der Sonntagsbeilage 42 zur „Vossischen Zeitung" einen Aufsatz veröffentlicht „Ludwig Gurlitt über die Deutsche Schule". Es hat drei Jahre lang gedauert, bis die offizielle Pädagogik sich mit Gurlitt befaßte; bis dahin ertrug sie alle seine Angriffe schweigend. Und jetzt unterschätzt sie bei weitem den Anhang Gurlitts und die Leistungsfähigkeit dieses Anhanges; kaum seinem Einfluß in der Presse wird sie gerecht. Und gerade der sollte nicht so en bagatelle behandelt werden. Mögen wir denken über die Presse, wie wir wollen — jedenfalls ist sie in solchen nicht politischen Fragen eine gute Berichterstatterin über die herrschende Stimmung bei ihren Abonnenten. Ich will hier keine Verteidigung Gurlitts unternehmen — solche Fehde führt ins Endlose, und es kommt nichts dabei heraus —, sondern die beiden Angriffe nur prinzipiell charakterisieren und beantworten.

Zuerst Cauer, auf den sich ja auch Paulsen beruft. „So etwas muß man lesen und soll ruhig bleiben, während man weiß und täglich neu erlebt, wie in den Werken der Griechen und Römer, dieser beiden jugendstarken Völker, der Jungbrunnen sprudelt, an dem eine alternde Menschheit sich erquicken soll; die heilende Quelle, durch deren Genuß Einfachheit und Natürlichkeit des Denkens genährt werden; deren erfrischendes Naß, wenn es unsere Organe durchdringt, die verschlossenen Sinne öffnet, daß wir mehr und mehr durch den Schleier all des Abgeleiteten und längst Gewordenen, das uns umgibt, hindurchsehen und die Welt mit den Augen kindlicher Menschen betrachten lernen, daß wir in dem lauten Gewirr überreizter Stimmen, womit modernes Leben uns umbraust, die Töne urwüchsigen menschlichen Empfindens wieder vernehmen." Dies als Stilprobe: man verfolge auch die Bilder und ihre Architektonik. Wer solche deutsche Sprache fertig bekommt, ist doch nicht eigentlich berufen, das Gymnasium herauszustreichen. Man nehme sich den Aufsatz von Cauer nur als sprachliches Dokument vor: jeder Deutsche mit einigem Sprachgefühl, von einem künstlerisch Empfindenden gar nicht zu reden, wird ihn charakterlos, senil, einfach mangelhaft finden. Ich lege auf die Sprache Cauers so viel Gewicht, weil sie mir beweist, daß der Mann reichlich Latein, aber unausreichend Deutsch schon auf seiner Schule gelernt hat. Mancher macht es wieder gut. Man denke an Gurlitts Stil: vor allem an seine Entwickelung vom ersten zum zweiten Buch und noch mehr vom zweiten Buch zum Hamburger Vortrag. Und wie hoch steht der Stil in Gurlitts erstem Buch über dem Stil des Cauerschen Aufsatzes!

Nun ein weiterer Schritt. Cauer sagt: „Nur indem wir uns bewußt werden, Epigonen zu sein, und das, was uns dazu macht, klar zu erkennen suchen, können wir hoffen, dieses mächtige Element von der Weltanschauung, in die hinein wir geboren werden, abzuziehen und uns innerlich von ihm zu befreien." Also auch für Cauer erscheint es erstrebenswert, nicht mehr Epigone zu sein. Er meint nur, daß wir Epigonen sind, das sei mehr ein Schicksal. Ich meine, es ist mehr eine Schuld. Kein Mensch einer Zeit braucht Epigone zu sein. Tradition hat jeder. Der Genius hat meist die größte: man denke an Shakespeare. Von der Traditionsmenge hängt das Epigonentum nicht ab, sondern davon, wie sehr oder wie wenig wir das Ueberkommene umzuschmelzen vermögen. Und das ist doch eines jeden

persönliche Angelegenheit, nur daß in einer Zeit, wo es viele wagen, immer mehr Waghalsige sich einstellen werden. So viel aber lehrt die Geschichte einen jeden, der sie innerlich erlebt hat, daß die resignierende Erkenntnis, nun einmal Epigone zu sein, noch niemandem über dies Schicksal hinweggeholfen hat, vielmehr ein ständiges Symptom aller richtigen Epigonen ist, während bei den Stürmern und Drängern, so vieler Unweisheit man sie zeihen mag, immer die Zukunft gewesen ist. Es gehört zu jedem guten Werk einige sinnlose Inbrunst. Was das ist, ahnen unsere Gegner gar nicht.

Cauers Geschichtsauffassung ist überhaupt ganz sonderbar. „Wenn, was nicht erst verkündigt zu werden braucht, die Zeit unserer Lessing, Herder, Goethe, Schiller den deutschen Geist in seiner vollsten Entfaltung zeigt, so beruhte dieses reiche Wachstum im innersten Kerne auf der Befruchtung mit dem Geiste des klassischen Altertums. Wer da glaubt, diesen in Zukunft entbehren zu können, weil statt seiner die aus ihm erzeugten deutschen Werke unmittelbar weiterwirkten, der ist gleich einem Manne, der das Brot, das ihm so gut und kräftig schmeckt, zur Aussaat in den Boden legt: die Vögel unter dem Himmel werden kommen und die Krümel wegpicken. Korn muß man säen, um immer aufs neue Brot backen zu können." Cauer scheint hiernach nicht zu wissen, daß der Same, den man säet, im eigenen Lande zu wachsen pflegt, nicht importiert zu werden braucht, daß der Acker nicht nur das Brot bringt, sondern auch die neue Aussaat trägt. Und ferner kann er sich gar nicht denken, daß ein Kunstwerk ohne Nachahmung und ohne Originalitätssucht, ganz aus innerer Notwendigkeit entstehen kann. Wir säen doch, auch wenn wir auf die klassische Befruchtung verzichten, nicht das Brot, das wir im übrigen längst gegessen haben, sondern Samen ähnlich jenen, aus denen unser Brot gebacken wurde. Cauer kann sich also dreierlei nicht vorstellen: erstens daß im eigenen Lande Korn wächst, zweitens daß deutsches Getreide auch gedeihen kann, wenn es von griechischem und römischem nicht befruchtet wird, drittens daß niemand als Cauer selbst daran denkt, gebackenes Brot zu säen. Und nun beachte man noch, wie heilloses Mißgeschick er wieder an seinem Bilde hat erleben sollen. So denkt sich Cauer die Kulturentwicklung! Denselben Mangel an historischer Einsicht zeigt er immer wieder. „Der zerrüttete Zustand der Gesellschaft, den Ciceros Reden und Briefe zeigen, dessen Bild man freilich aus diesen Orginalurkunden sich erarbeiten muß, um vollkommen zu begreifen, wie allein der Uebergang zur Monarchie dem Reiche die Rettung bringen konnte . . . . Ob Perikles seinem Vaterlande mehr genützt oder mehr geschadet habe, ist so recht eine Streitfrage, um von Primanern mündlich oder schriftlich erörtert zu werden . . . ." Cauer also nimmt an, man könne über „die Monarchie" und „die Republik" reden. Es gab eine Zeit, wo man es tat. Aber heutzutage darf es wirklich keiner mehr. Nun kommt scherzhafterweise dazu, daß ja diese Römer, wenn auch nicht den Cäsar behalten, so doch die Monarchie bekommen haben, und dann brach ja auch gleich die Blütezeit der römischen Kaiser, Dichter und sittlichen Kultur an! Den Satz über Perikles und die Primaner hat aber Lagarde längst gründlich widerlegt, den Cauer unbegreiflicherweise für sich bemüht. Lagarde hält Geschichte für so schwer, daß er sie auf der Schule überhaupt nicht gelehrt haben will. Jedenfalls ist es kein wünschenswertes Resultat eines Geschichtsunterrichts, wenn der davon Betroffene noch seine eigenen Primaner als reifer Mann animieren kann, was dem athenischen Staate genützt oder geschadet hat, mit einigen Phrasen und sehr viel Schnoddrigkeit und kritischer Einbildung zu erörtern. Was ist das überhaupt für eine Fragestellung? Hat Cauer je ernsthafter sich mit Geschichte beschäftigt? So hält er die Griechen für eben das, wofür sie Curtius gehalten hat, bloß ohne einen Funken Begeisterung. Daß schon Homer der letzte Ausläufer großer versunkener Kulturen ist, ahnt er nicht, sondern hält die Griechen im Ernste für etwas sehr Ursprüngliches (und uns für „alternde Menschheit"!), meint, sie hätten auch in der Philosophie z. B. als erste Entdecker und erste Frager — was noch toller ist — sich hervorgetan. Indien, China, Babylonien sind noch immer nicht entdeckt.

Cauer sucht Gurlitt alle möglichen Widersprüche nachzuweisen. Darauf beruht seine Polemik, vielmehr seine Taktik. Manchmal hat er recht, meistens verwickelt er sich, wozu sein Stil schon beiträgt, in viel ärgere Widersprüche. Dieser Fall aber lehrt wiederum einmal, daß sich schließlich mit Logik, sogar mit schlechter Logik, alles widerlegen oder beweisen läßt. Das Wesen des in Frage Stehenden wird gar nicht berührt dadurch. Cauer hätte sich doch ein wenig mühen sollen, den Geist, der in all diesen Widersprüchen ist, zu suchen. Er hätte wissen müssen, daß keine mächtige Kulturbewegung sich auf Formeln festgelegt hat, daß gerade in den Widersprüchen ihr lebendigstes Leben ausgesprochen ist. Das tun immer erst ihre Epigonen ihr an. Cauer meint, es wäre getan, wenn man einem Deutschen Erziehungstag und einem Gurlitt einige mangelhafte Uebungen in der Logik entgegenschleudert. Gurlitt darf schon einmal die Logik verletzen, Cauer sollte vorsichtiger sein. Und noch eine Frage: Warum erwähnt Cauer vom Erziehungstage nur die beiden Gymnasialprofessoren? Es waren auch Künstler da, ein Obrist hat sogar gesprochen, auch Bertold Otto, Pastor Steudel haben gesprochen, und Dr. med. Liebe; existieren die alle nicht? Vielleicht ist die Bewegung doch größer und einschneidender, als daß ein Aufsatz im „Humanistischen Gymnasium" sie erledigen könnte.

Nun Paulsen. So leid, wie ihm Gurlitts zweites Buch getan hat, hat mir sein Aufsatz getan. Paulsen schiebt nämlich, wie Cauer auch schon, der Gurlitt an seinem Lehrerberuf irre werden läßt, persönliche Motive unter und nimmt das Steglitzer Gymnasium und den Steglitzer Direktor in Schutz: als Mitglied des Kuratoriums. Meine erste Frage war: Warum hat dann der betreffende Direktor nicht selbst zur Feder gegriffen? Aber, was nun Paulsen betrifft: er ist sicher falsch berichtet, wenn er meint, daß ein Mann, der so im Leben der Gegenwart drinsteht, mit so zahllosen Schulmännern und allen erdenklichen anderen Kreisen in Beziehung steht und, wie er in seinem neuen Buche erzählt, täglich aus aller Welt zustimmende Briefe bekommt, auf so eine Schäbigkeit und Kleinbürgerlichkeit verfallen könnte, ins eigene Nest zu hofieren. Selbst wenn es nach Gurlitts Charakter wäre, was ja ganz ausgeschlossen ist, die Lage der Dinge, die all diese Herren nicht kennen oder nicht kennen wollen, macht's ja unmöglich. Nun aber ist Paulsen schwerlich in der Lage, als Mitglied des Kuratoriums, über diese Schule allseitig unterrichtet zu sein. Da muß man doch auch die Schüler fragen. Einen wirklich guten Lehrer werden Schüler immer einem schlechten vorziehen. Sie wissen, wer ihnen etwas bietet und wer sie als Gentlemen behandelt. Nun will es aber der Zufall, daß gerade aus dem Steglitzer Gymnasium drei Druckschriften eines ehemaligen Schülers hervorgegangen sind, die die dortigen Zustände schildern. Der Verfasser nennt sich A. v. Waldberg. Es würde nicht sehr lohnen, die Druckschriften zu erwähnen, wenn man nicht dadurch Paulsens Urteil korrigieren könnte. A. von Waldberg erzählt nämlich von seiner Schule gar keine Ungeheuerlichkeiten, sondern solche Dinge, wie sie wohl auf den meisten höheren Schulen selbstverständlich sind und von jedem, der sich nicht ganz gewaltsam dagegen verschließt, ohne weiteres zugegeben werden. Daß das aber darum schöne Zustände wären, ist freilich damit nicht gesagt. Wie kommt nun ein Friedrich Paulsen dazu, eine Schule, die er nur von außen kennt, gegen jemanden, der sie wirklich nicht angegriffen hat, in Schutz zu nehmen?

Nächstdem hat mich an dem Aufsatz von Paulsen seine Auffassung der Pflicht am meisten geschmerzt. Er sagt, er sei nicht ein so leidenschaftlicher Verehrer des Pflichtbegriffes wie Kant. In Wirklichkeit aber ist Kant viel freier, vor allem humaner als Paulsen. Paulsen möchte das Leben aus Pflicht und Vergnügen zusammensetzen, wobei die Pflicht zuweilen auch ein Vergnügen entweder ist oder sein soll. Der alte Kant machte es doch aus einem Guß. Er befreite den Pflichtbegriff von aller Autorität, die Paulsen so schroff hereinbringt, und forderte absoluten Gehorsam gegen die absolut frei gewählte Pflicht; genau wie Sokrates in Platons Kriton darum nicht flieht, weil er ja hätte auswandern können, aber freiwillig sich zu den Gesetzen seiner Vaterstadt bekannt hat. Paulsen gründet den Pflichtbegriff auf Autorität und nimmt a priori an, daß der Erwachsene, speziell der Pädagoge, am besten wisse, was dem jungen Menschen gut sei, jedenfalls besser, als der junge, unreife Mensch selbst. Es liegt eine große Unterschätzung des Zöglings darin und eine Selbstherrlichkeit des Erziehers Diese hohe Pädagogik ahnt gar nichts von der unendlichen Schwierigkeit, einen jüngeren Menschen zu verstehen, von der Heiligkeit des Kindes und der Verderbnis des Erwachsenen, nichts davon, daß Autorität der Verzicht auf Pädagogik ist, so gut wie der Stock, daß aber die Frucht jeder guten Erziehung Pietät ist, die, ohne Pflicht zu sein, Ungeheureres vermag als alle Pflichten. Wir wollen die alte Pflicht nicht mehr, aber nicht darum, weil es für uns unbequem ist, sie zu tun, sondern darum, weil es von uns unrecht ist, sie zu verlangen. Das in Bescheidenheit. Und wir haben immer wieder gesehen, daß Kinder, die ohne den alten autoritativen Pflichtbegriff erzogen worden sind, aus reinem Trieb viel ethischer handeln, als die, denen man es aufgezwungen hat. Wenn nun Paulsen die Wurzeln der Wissenschaften für bitter hält, besonders die der eigentlichen Schulwissenschaften, Mathematik und Grammatik, und nur einige Unterrichtsgegenstände für angenehm, so muß ich bekennen: Paulsen hat überhaupt keine Ahnung, was ein Kind und ein Jüngling ist und daß alle echte und tiefe Erkenntnis reiner, selbst im gequältesten Ringen noch lustvoller Trieb ist. Solche Erkenntnis aber dem Zögling mehr noch: nicht zu nehmem als zu geben ist das Ziel unserer Pädagogik. Denn wir wissen zu gut, daß des Schulwissens Wurzeln bitter sind und seine Früchte sauer.

Es steht hier Weltanschauung gegen Weltanschauung. Das verkennen die Gegner. Sie meinen, wir wären ungezogene Kinder, und wissen nicht, daß wir eine neue Generation sind und naturgemäß eine andere Welt haben — wie sollten sie da wissen, daß es um die Ungezogenheit der Kinder auch nichts anderes ist. Es schmerzt, einem Paulsen so antworten zu müssen, da wir seiner Tätigkeit manchen Fortschritt im Schulwesen danken. Wenn aber Paulsen meint, wir schadeten nur als Aufwiegler, so muß man doch fragen, ob ohne die große Reformbewegung im Volke auch die Reformwilligen oben etwas würden ausrichten können. Solcher Undank muß denn doch gebrandmarkt werden. Es ist unberechenbar, was ein Mann wie Gurlitt uns genützt hat und weiter nützt. Und Gurlitt ist zunächst mal ein Kerl, der was gewagt und die Bresche gelegt hat. Davor schuldigen Respekt! Ferner hat Gurlitt in seinem Hamburger Vortrage eine neue Epoche seines Wirkens begonnen, wo er, was Freund und Feind von ihm fordert, Persönliches und Positives, mehr und inniger als

zuvor bietet. „Die Pflege und Entwicklung der Persönlichkeit“ ist Gurlitts schon vor dem Angriff gegebene Antwort an Paulsen und Cauer.

Berlin. Rudolf Pannwitz.

II.

„Das ist Ihnen ganz recht“, sagte mir ein welterfahrener Mann, „daß Sie in Hamburg auf der 48. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner gründlich abgefallen sind. Wissen Sie denn nicht, daß man auf solchen Kongressen alles mögliche will, nur nicht reformieren. Da wollen die alten Herren bewundert und angefeiert werden, die jüngeren sich durch Gesinnungstüchtigkeit empfehlen oder durch ihren Spezialistenfleiß.“ Man sollte allerdings meinen, auf einer Versammlung von Schulmännern werde die Rede von der Erziehung der deutschen Jugend sein und von nichts anderem, aber da irrt man sehr. Durch Deutschland geht ein Sturm der Geister wie zu Luthers Tagen, aber in Hamburg wiegte man sich behaglich auf glatter See. Wer hätte diesen akademischen Sitzungen anmerken können, daß sie in Tagen der schroffsten geistigen Kämpfe stattfanden? Scheu traten die Biologen mit ihren Wünschen hervor und scheu die Reformer des geradezu skandalösen religiösen Schulunterrichts. Stets waren auch Löschеimer zur Hand, sobald sich ein feuriges Wörtchen hervorwagte: vornehme Ruhe und Sachlichkeit edelten diese Tagung, die wahrlich nicht als ein Wendepunkt des Kulturlebens Deutschlands längeren Nachruhm genießen wird. Diese Tagung war nie lebendig: alle Anzeichen des Senilismus hafteten ihr an. Kein Hauch von Begeisterung und Tatenmut war da zu verspüren, kein Gedanke wurde da laut, der die Geister packen und fortreißen konnte, alles schlich müde dahin, lief programmäßig ab, und die Festlichkeiten, das schillernde Beiwerk, wurden zur Hauptsache.

Wenn ich damit die Erziehungstage in Weimar vergleiche, so ist mir, als stellte ich gegen das welke Greisenalter die tatenfrohe Jugend. Hier ein müdes Regiment der satten Würdenträger, dort das Ringen, Hoffen, Drängen und Sehnen der Zukunftsfrohen. Der Tag von Hamburg, mit so großer Teilnahme und so gewaltigem Aufwande in Szene gesetzt, bewies mir besser als jede ruhige Erwägung, daß Weimar gegen Hamburg, oder besser gesagt, gegen Hellas und Rom, gegen die althumanistische Schulbildung siegen wird und siegen muß. Keine großen Namen, keine Macht- und Geldmittel können ersetzen, was Jugend und Idealismus geben. Wir vertrauen auf unsere Ruhe, und das gibt unseren Herzen die Kraft, auch andere Herzen zu entzünden. Meinen Vortrag über die Pflege der Persönlichkeit des Kindes nahm die zünftige Pädagogik mit Spott auf. Man darf auf Entgegenkommen nicht rechnen, wenn man jemand harte Worte sagt. Ich darf mich daher nicht beklagen. Wer hieß mich auch ins Lager der Gegner gehen? Denn als Gegner habe ich die erkannt, mit denen ich immer noch ehrliche Verständigung suchte. Man muß aber den Mut der Mauserung haben, Unhaltbares nicht halten wollen. Es wird wohl die letzte Visitenkarte sein, die ich auf den Versammlungen deutscher Philologen und Schulmänner abgegeben habe. Meine pädagogischen Ziele liegen auf anderer Bahn. Man glaubt mich dort erschlagen zu haben. Wer kann in Deutschland noch seine Stimme erheben, nachdem ihn ein Gymnasialdirektor und zwei Geheimräte zerschmettert haben? Daß ich aber noch lebe, das werden selbst diese Herren gewahr werden. Wer, wie ich, über Pflege der Persönlichkeit spricht, der hat die moralische Verpflichtung, vor allem sich selbst als Persönlichkeit zu erweisen — d. h. als wahr und folgerichtig. Es hat noch niemals einem Menschen geschadet, wahrhaftig zu sein; alles Scheinwesen aber führt zum Zusammenbruch. Wenn mich meine Ueberzeugung in die Einsamkeit führte, so würde mir bange sein vor der Zukunft, statt dessen sehe ich viele Hände sich mir hilfsbereit entgegenstrecken. Das gibt mir Kraft und Zuversicht.

Professor Dr. Ludwig Gurlitt.

Literarische Anzeigen.

R. Kölbing, Hauptinhalt der christlichen Heilswahrheit zur Befestigung und Vertiefung in Luthers Katechismus auf Grund von amtlichen Spruchverzeichnissen kurz dargestellt. Breslau. Dülfer. 0,65 M. (11 Stück = 6 M.)

Das in der Praxis bereits bewährte Büchlein ist für Schüler berechnet, „denen der Wortlaut und Wortsinn des Kleinen Katechismus nicht fremd ist“, insbesondere für Konfirmanden. Seiner ganzen Anlage nach ist es also zur Benutzung für den Religionsunterricht ebenso in den unteren und mittleren Klassen höherer Schulen, wie in den oberen Klassen der Elementarschulen geeignet. Nach einem kurzen Eingang (Unser Heil für Zeit und Ewigkeit), der unter den Rubriken „Der Weg zur Seligkeit“, „Religion und Offenbarung“, „Von der heiligen Schrift und dem Katechismus“ die Bedeutung des Katechismus im allgemeinen behandelt, geht der Verfasser auf den Inhalt des Katechismus selbst über, immer darauf bedacht, den innern Zusammenhang

der einzelnen Teile aufzudecken und die in der christlichen Heilswahrheit enthaltenen Lehren durch fortwährende Bezugnahme auf das praktische Leben fruchtbar zu machen. So wird die reiche Gedankenwelt, die der Katechismus umspannt, die Fülle christlicher Erfahrung und unvergänglicher Lebensweisheit in lebendiger, dem Verständnis des Schülers angepaßter Sprache entwickelt, mit evangelischer Glaubensfreudigkeit, aber ohne Engherzigkeit und Fanatismus. Von der bündigen und klaren Darstellung nur eine Probe. S. 6: „Das erste Hauptstück zeigt uns, wie ein Christ lebt; das zweite, woran der Christ glaubt; das dritte, wie man als Christ betet; das vierte, wie man zum Christen wird; das fünfte, wie man ein Christ bleibt."

Indem der Verfasser, einem Winke Luthers folgend, die Darstellung durchgehend auf Stellen der Schrift selbst gründet, kommt er einem lebhaft empfundenen Bedürfnis entgegen, dem die bisherigen Hilfsmittel meist nicht in gleicher Weise genügen. Wir können aus eigner Erfahrung versichern, daß das sorgfältig gearbeitete Büchlein bei der Durchnahme und Wiederholung des Katechismus vortreffliche Dienste leistet.

Hirschberg in Schl. Prof. P. Regell.

Grunows Grammatisches Nachschlagebuch. Ein Wegweiser für jedermann durch die Schwierigkeiten der deutschen Grammatik und des deutschen Stils. Leipzig, Fr. Wilh. Grunow, 1906. 390 S. 2,50 Mk.

Ein sehr praktisches Buch, das durch die alphabetische Folge seiner Artikel geeignet ist, die hier verarbeiteten Wustmannschen Belehrungen in noch weitere Kreise zu tragen, das aber nur einen Teil seines Materials den „Sprachdummheiten" verdankt, einen anderen den besten grammatischen und lexikalischen Werken der Neuzeit, so dem von Lyon umgearbeiteten Heyse'schen Lehrbuch der deutschen Sprache, dem Sütterlin'schen Handbuch „Die deutsche Sprache der Gegenwart", dem Buch von Theodor Matthias „Sprachleben und Sprachschäden", den Wörterbüchern von Paul, Heyne und Kluge. Wenn in der Einleitung als behandelter Stoff aufgezählt werden 1) die Wortarten und ihr Gebrauch, 2) die Wortbildung, 3) die Wortbiegung (Flexion), 4) die Satzlehre, so ist damit der Inhalt noch keineswegs erschöpft, z. B. die große Reihe von semasiologischen Artikeln über Gebrauch und Mißbrauch einzelner Worte nicht erwähnt.

Gerade diese Belehrungen halten wir in den meisten Fällen für durchschlagend, und wir haben uns gefreut, manches alberne Modewort auch hier, wie von Wustmann, gegeißelt zu finden, das abscheuliche „einschätzen", wo das einfache „schätzen" am Platz ist, das geschmacklose „auslösen" statt „hervorrufen", „das Können" statt „die Kunst" und vieles derartige, was sich haufenweise besonders in geistreich sein sollenden Besprechungen von Konzerten und Theateraufführungen findet. Vielleicht kommt dazu in der nächsten Auflage auch das immer beliebter werdende „verblüffen", das nach unserem Gefühl stets ein komisches Bild hervorruft und für ernste Fälle der Verwunderung unpassend ist. Das Vergessen der wahren Bedeutung von Worten und die Vorliebe für gespreizte Ausdrücke veranlassen unzählige Fehler der Art, die, meinen wir, ebenso schwer, wie falsche Wortbiegungen und Wortverbindungen wiegen und viel schwerer, als ein nicht durchaus notwendiges, aber richtig gebrauchtes Fremdwort.

Uebrigens sind in dem Buch auch eine große Anzahl Fremdwortartikel zu finden, und die dort verhängten Relegationen (bitte um Verzeihung!) sind wohl zum größeren Teil verdient Ueber einzelnes wird man streiten. Das verbannte „System" würde ich in der wissenschaftlichen Sprache ungern entbehren und noch unlieber den doch wohl mitverbannten Abkömmling „systematisch", den ich öfter nur durch mehr als ein deutsches Wort ersetzen könnte. Und den nicht zu verachtenden Wert der Abkürzung des Ausdrucks hat ja gar manches Fremdwort. Auch Wohllautsrücksichten empfehlen bisweilen eines, das sich dem Sinn nach mit einem deutschen deckt, wie mir denn neulich ein vom Sprachreinigungseifer erfüllter Gelehrter sagte: wenn er mehr als drei Wörter auf ung in einem Satz gebrauchen müßte, wähle er doch statt des vierten lieber eines auf ion. Sehr verständig urteilt der Verf. des Nachschlagebuchs über die grammatischen Kunstausdrücke, die wir aus der antiken Sprachwissenschaft entlehnt haben: sie seien ein internationales Gut, das man nicht so einfach ohne die Gefahr, nicht verstanden zu werden, durch deutsche Ausdrücke ersetzen könne; auch seien die Versuche solchen Ersatzes oft sehr verunglückt. Was aber über die Bedeutung aus dem Altertum stammender sprachwissenschaftlicher Bezeichnungen bemerkt wird, bedarf öfter der Verbesserung.

Wie ganz verschieden auch in gelehrten Kreisen häufig über Zulässigkeit oder Unzulässigkeit eines Wortes, einer Wortverbindung geurteilt wird, davon erlebte ich noch jüngst ein Beispiel, als mir folgendes Schreiben von einem hervorragenden mathematischen Forscher und Schriftsteller zuging:

„Auf S. 71—72 des 17. Jahrganges des «Humanistischen Gymnasiums» ist bei-

läufig von der Verunzierung deutscher Schriften durch unnötige Fremdwörter und von mangelndem Sprachgefühle die Rede. Letzteres verschuldet meiner Meinung nach auch den Mißbrauch von Steigerungen solcher Eigenschaftswörter, die ihrem Sinne nach einer Steigerung nicht fähig sind. Wie oft werden z. B. Farbenbezeichnungen gesteigert! Man kann von einem helleren Grün, von einem satteren Grün unbedenklich reden, aber «grüner» ist nach meinem Sprachgefühle eine unerlaubte Wortbildung. Ganz in derselben Weise ist mir das gesteigerte «möglichst» geradezu unerträglich, eine Empfindung, welche bei mir aus den Vorlesungen von Gauß geblieben ist, der sich mit aller Entschiedenheit gegen diese Wortform aussprach. «Möglich» duldet, so sagte jener Meister der Wahrscheinlichkeitsrechnung, keine Steigerung, während «wahrscheinlich» eine solche fordert. Möglichst gut ist falsch, denn nicht die Möglichkeit, sondern die Güte wird gesteigert, man muß daher sagen bestmöglich, und ähnlich lassen alle Zusammensetzungen mit möglichst sich verbessern. Ich möchte Sie, geehrter Herr, ersuchen, diesem Schmerzensschrei als «Lückenbüßer» ein kleines Plätzchen einzuräumen, und wäre es auch nur, um mich eines Besseren zu belehren."

Vergleiche ich damit, was im Nachschlagebuch S. 193 unter Nr. 9 zu lesen ist, so finde ich, daß dort ebenso, wie in den „Sprachdummheiten", umgekehrt „bestmöglich" verworfen und „möglichstgut" für richtig erklärt wird. Meinem mathematischen Korrespondenten hatte ich bei einer Begegnung schon gleich entgegengehalten, daß er doch jedenfalls auch „sein Möglichstes tun" sage. Und wenn man „möglich" auf die Leistungsfähigkeit einer Person bezieht oder es im Sinn von „tunlich, ausführbar" braucht, ist die Komparation, denke ich, ganz korrekt. „Bestmöglich" aber leidet an dem Fehler der Umstellung, insofern nicht etwas, das am besten möglich ist, damit bezeichnet werden soll, sondern das nach Möglichkeit Beste.

Manchmal folgt unseres Erachtens das Nachschlagebuch den „Sprachdummheiten" durchaus mit Unrecht. Was Wustmann dekretiert hatte, „trotzdem" dürfe nicht als Konjunktion, sondern nur als Adverb gebraucht werden, läßt sich nicht bloß gegenüber dem Brauch, sondern auch angesichts sprachlicher Analoga nicht aufrecht erhalten. Wenn man „seitdem" und „nachdem" als Konjunktionen verwenden darf, so ist man berechtigt, das Gleiche mit „trotzdem" zu tun. Die Auslassung von „daß" ist hier nicht unlogischer, nicht störender als dort; das von Wustmann geforderte „trotzdem daß" ist sehr unangenehm schleppend. Ebenso hätte der Verf. des Nachschlagebuchs gut getan, Wustmann S. 287 nicht die Behauptung nachzuschreiben, daß „welcher" als einfaches Relativpronomen in der lebendigen Umgangssprache nie vorkommt. Auch mit der Beschränkung, die W. dem Satz in einer Anmerkung gegeben hat: „nie in Mittel- und Norddeutschland", ist er unrichtig. Nicht gleichen Umfang des Gebrauchs hat allerdings „welcher" gewonnen, wie lequel, il quale, el cual, ὁ ὁποῖος, aber zu hören ist es auch in Norddeutschland in der Umgangssprache als einfaches Relativ.

Doch genug der Einzelheiten. Meinungsverschiedenheiten werden auf diesem Gebiete ebenso wenig, wie auf dem der Politik, aussterben. Im allgemeinen aber kann das Büchlein unzweifelhaft sehr als „Wegweiser" empfohlen werden. U.

Aus deutschen Lesebüchern. — Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. 3. Abt.: Friedrich Schillers Dramen. II. bearb. v. Dr. H. Gaudig. 3. verm. Aufl. Leipzig und Berlin, Theod. Hofmann 1904. 524 S. 8°.

Frick hatte für das groß angelegte Sammelwerk in einem mäßig starken Bande (360 Seiten) die Jugenddramen Schillers und den Wallenstein behandelt; Gaudig braucht für „die Dramen klassischer Vollendung" (Maria Stuart bis Demetrius) über 500 Seiten; seine Darstellung ist weitschweifiger als die seines Vorgängers, und sein Buch bildet keine so angenehme Lektüre, wie Bellermanns Erläuterungen; aber es ist eine tüchtige Arbeit selbständigen Suchens, die dem Lehrer viel mehr an die Hand gibt, als er in der Klasse vortragen dürfte, und ihm damit die Möglichkeit verschafft, aus dem Vollen zu arbeiten, sich ein selbständiges Urteil zu bilden. Und darin liegt doch vor allem der Wert solcher didaktischer Handbücher. Stärker, als viele Vorgänger, hier und da ein bischen zu freigebig, auch wohl (z. B. bei der Maria Stuart) in etwas unbequemer Anordnung und ohne Konzentration, zieht der Verfasser die historischen Quellen heran; reich, aber, wie mir scheint, ein bißchen planlos sind seine Zitate aus ästhetischen Schriften und nicht etwa bloß aus Schillerkommentaren. Dabei ergeht er sich gern in sachlicher Diskussion und läßt sich von G. Freytags „Technik des Dramas" so wenig in Bande schlagen, als von Fielitz' gescheiter, aber von Subjektivität nicht freier Interpretation. Ein Register sollte über diese Zitate genauere Auskunft geben und eine einheitlichere Erfassung von G.'s Verhältnis zu einzelnen Kritikern, z. B. zu Weitbrecht erleichtern. Nicht genug zu rühmen ist die Heranziehung der Prosaschriften Schillers,

ohne deren gründliche Beherrschung und kritische Verarbeitung im Hinblick auf die Differenzen zwischen Theorie und Praxis es niemand wagen sollte, Schillers Dramen zu erklären.

G.'s Erklärung ergeht sich vorzugsweise in der Form der Paraphrase; von Szene zu Szene schiebt er seine weiter ausblickenden Auseinandersetzungen ein, ohne sie doch mit Bezug auf ein Drama oder auf die Technik des Dichters im ganzen unter großen Gesichtspunkten zusammenzufassen. Gerade solche Arbeiten aber fehlen uns noch. Dankbar begrüßen wir so treffliche Monographieen, wie Petersens Buch über Schiller und die Bühne; aber einzelne Grundzüge des tragischen Weltbildes Sch.'s müssen im Zusammenhang mit der gesamten Anschauung und Uebung der denkenden und dichtenden Zeitgenossen untersucht werden, wie ich es für den Freiheitsbegriff des oft ins deterministische verdeutelten Dichters im 1. Bande meiner „Goethe- und Schillerstudien" versuchte; vielleicht erweist sich der eine oder andere unter den vielen Lesern und Benützern, die G.'s verdienstvolles Buch finden wird, dem Verfasser tätig dankbar durch die Weiterführung seiner Andeutungen in tiefergreifenden Untersuchungen; Sch.'s Technik, z. B. seine Kunst der Charakterbildung und -führung, seine sprachliche Differenzierung, seine Dialogverknüpfung, der Rhythmus in dem Ablauf des Gefühlslebens seiner Personen, das sind einige von den zahlreichen Fragen, die noch offenstehen und durch die landesübliche, meist wiederkäuende Interpretationsliteratur nicht um ein Haar gefördert werden.

Heidelberg. Robert Petsch.

Schulwörterbuch zu Xenophons Anabasis, Hellenika und Memorabilien, von Gymnasialdirektor Dr. **W. Gemoll.** Mit 89 Textabbildungen, 2 Farbendrucktafeln und 2 Karten. Leipzig, G. Freytag. 340 S., geb. 4 Mk.

Dies Buch hat mich wankend in meiner Meinung gemacht, daß abgesehen von Homer die Schüler zur Anschaffung keines Spezialwörterbuchs im griechischen Unterricht durch Rat oder gar Befehl veranlaßt werden sollten. Denn, was hier geboten wird, ist nach verschiedenen Richtungen so vortrefflich, daß man es loben muß, in etymologischer, semasiologischer, syntaktischer Hinsicht. Ueberall lernt der Schüler wirklich, nirgends hat das Buch, wie manche Spezialwörterbücher, einen eselsbrückenartigen Charakter. (Die Citate aus Xenophon werden fast nie mit Bezeichnung von Buch, Kapitel und Paragraphen gegeben, sondern lediglich mit den Anfangsbuchstaben A H M.) Besondere Anerkennung verdient auch die weitreichende Angabe der Quantitäten. Die Abbildungen sind nicht bloß zahlreich, sondern sehr passend ausgewählt und mit Ausnahme einiger Bilder von statuarischen Werken gut ausgeführt, glänzend die farbigen, die das Mosaik der Alexanderschlacht und einen griechischen Hopliten darstellen (vom Hoflithographen A. Hasse in Prag). U.

Unter den zahllosen neuen Schulausgaben griechischer und lateinischer Schriftsteller verdient besondere Beachtung ein soeben bei G. Freytag erschienenes Bändchen mit dem Titel:

Die Germanen in der antiken Literatur. Eine Sammlung der wichtigsten Textstellen von Dr. **Richard Kunze,** Oberlehrer am Carola-Gymnasium in Leipzig. I. Teil: Römische Literatur. Mit einer Karte von Altgermanien. 113 S., geb. 1,20 Mk.

Ein hübscher und hübsch ausgeführter Gedanke, dessen Rechtfertigung im Vorwort wir durchaus zustimmen. Neben Partien aus Tacitus' Annalen und Historien werden hier Stellen und Kapitel des Vellejus, Valerius Maximus, Pomponius Mela, Plinius d. Aelt., Sueton, Florus, Ammianus Marc., Jordanes, sowie des Monumentum Ancyranum geboten, je mit kurzen einleitenden Bemerkungen. Auch der patriotische Zweck, den der Herausgeber im Auge hatte, wird gewiß erreicht werden, obgleich die abgedruckten Texte, wie derselbe richtig bemerkt, durchaus nicht bloß Loblieder auf die alten Deutschen sind. Denn „Der beste Patriotismus — mit diesen Worten Sybels schließt die Vorrede — ist nichts anderes als klare Einsicht in die starken und schwachen Seiten der eigenen Nation". Für die Benutzung des Büchleins zu Privatlektüre wären freilich einige sprachliche und sachliche Erklärungen recht erwünscht: könnten solche nicht in knappster Form bei einer zweiten Auflage am Schluß gegeben werden? — Sehr gerne sehen wir dem II. Teil entgegen, der Mitteilungen über unsere Vorfahren aus der griechischen Literatur enthalten soll, wie denn überhaupt alles, was eine Beziehung des klassischen Altertums zu unserer Nation klar legt, bewillkommnet werden muß. U.

Geschichte der Erziehung von Anfang an bis auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern von Dr. **K. A. Schmid,** weiland Prälat und Gymnasialrektor, fortgeführt von **Georg Schmid,** Dr. phil.

Seit dem Jahr 1902 liegt jetzt dieses wichtige, in der Cotta'schen Buchhandlung erschienene Werk vor. Den Schluß bilden

in der dritten Abteilung des fünften Bandes eine Geschichte der Volksschule, besonders in Deutschland, von Schulrat Sander, das technische Schulwesen von Prof. Holzmüller, Geschichte der Taubstummen- u. Blindenerziehung, der Kleinkinderschule und des Kindergartens von Stadtpfarrer J. Kopp, endlich ein sehr willkommenes Namensverzeichnis zu allen Bänden. Wir haben im Jahrg. 1903 unserer Zeitschrift S. 64 f. die erste und zweite Abteilung des letzten Bandes eingehender besprochen. Doch scheint es am Platz, jetzt einmal das Ganze in seiner eigentümlichen Bedeutung zu würdigen.

Es muß bewillkommnet werden, daß um dieselbe Zeit, wo man über Fragen der Schulorganisation heftig streitet, ungleich eifriger als jemals früher die Geschichte der Pädagogik durchforscht wird, die, wenn etwas, geeignet ist, einen beruhigenden und belehrenden Einfluß auf die Streitenden zu üben. Jedermann gedenkt dabei vor allem der großen Verdienste, die sich der zu früh von uns gegangene Kehrbach um die historische Erforschung des Schulwesens in den Ländern deutscher Zunge erworben hat. Aber auch was neben den von ihm begründeten Unternehmungen in den letzten Jahrzehnten geleistet worden, ist ungemein viel und hat zum guten Teil unser Wissen wesentlich gefördert. Kenntnisnahme dieser Literatur macht recht einleuchtend, wie weit wir noch davon entfernt sind, sagen zu können: die Bausteine zu einer quellenmäßigen, alle Seiten der Erziehung und des Unterrichts gleichermaßen berücksichtigenden Geschichte der Pädagogik sind jetzt ausreichend zusammengetragen und bearbeitet. Andererseits ist es aber durchaus notwendig und gerade auch um der weiteren Forschung willen notwendig, daß von Zeit zu Zeit unternommen werde, aus dem bis dahin gewonnenen Material einen Bau herzustellen. Der umfangreichste, der bisher aufgeführt wurde, ist das Werk, das der hochverdiente württembergische Schulmann Karl Adolf Schmid als Greis begonnen und das sein in Petersburg als Philolog und Pädagog (seit 1872 als Instruktor am Historisch-philologischen Institut) wirkender Sohn Georg zu Ende geführt hat.

Dem Umfang nach kommt am nächsten Dr. Karl Schmidts „Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Kulturleben der Völker". Aber die inhaltliche Verschiedenheit beider Werke ist groß, vor allem der Mangel an Kritik bei Benutzung der Quellen im Schmidt'schen Buche oft sehr stark, auch in späteren Auflagen. Ein Beispiel. Dem Jahresbericht des Benediktinerstifts Maria-Einsiedeln vom J. 1857 war eine Abhandlung mit folgendem Titel beigegeben: „Wie man vor tausend Jahren lehrte und lernte, dargestellt an [nicht „von"] einem Zeitgenossen des hl. Meinrad, Walafried Strabo." Der ungenannte Verfasser (wenn ich nicht irre, war es der bis 1872 an der Anstalt lehrende P. Gall Morell) hatte da in geschickter, anmutiger Weise Nachrichten, die sich in Werken von Walafried und manchen seiner Zeitgenossen finden, zu einem deutschen Tagebuch oder vielmehr Jahrbuch jenes Schülers des Hrabanus Maurus verarbeitet und hatte auch über die Entstehung seiner Arbeit klare Mitteilung gemacht. Wichard Lange aber, der die 2. und 3. Auflage von K. Schmidts Werk besorgte, fügte diese ganze Schilderung wörtlich genau dem 17. Kapitel des zweiten Bandes ein, mit der Vorbemerkung: „Ueber seine Studien und Erlebnisse als Schüler in Reichenau hat Wal. Strabo ein Tagebuch geführt, durch dessen Entdeckung und Veröffentlichung eine genaue Schilderung des damaligen Unterrichts- und Erziehungswesens in den Klosterschulen gewonnen ist."

Wenn es irgendwie noch eines Beweises bedurfte, daß eine genauere Darstellung der gesamten Geschichte der Pädagogik die Kräfte eines Mannes weit übersteigt, so wurde dies durch das Schmidt'sche Werk bewiesen, und es war der von K. A. Schmid eingeschlagene Weg, um jenes Ziel zu erreichen, der einzige, von dessen Betreten man Erfolg hoffen konnte. Und die Hoffnung hat sich erfüllt. Schon gleich, was noch der Begründer des Unternehmens im ersten Bande bezüglich der Geschichte der Erziehung bei den klassischen Völkern leistete, ist eine höchst achtungswerte Leistung; aber ebenso mußte für das Werk einnehmen, was in diesem Bande von der Hand des bekannten Theologen Gustav Baur herrührte (die Geschichte der Erziehung bei den orientalischen Völkern). Und weiterhin war es dann erfreulich zu sehen, welche tüchtige Mitarbeiter aus verschiedenen Teilen Deutschlands gewonnen waren: denn jeder, der sich mit Pädagogik und ihrer Geschichte beschäftigt hat, kennt Namen, wie Masius, O. Kämmel, Karl Hartfelder, E. Gundert, Georg Müller-Dresden, E. v. Sallwürk, August Israel, Jul. Brügel, Hermann Bender, Wychgram. Und an mehreren Stationen des Unternehmens ist Georg Schmid eingetreten und hat, indem er sich in recht verschiedene Zeiten und Persönlichkeiten trefflich hineinzuarbeiten verstand, geholfen, das Werk zu Ende zu führen.

Daß unter diesen Arbeiten die eine ungleich mehr Neues gebracht hat, als eine andere, war in der Verschiedenheit des Stoffes begründet. Am meisten gelernt zu haben, bekennen wir aus Sallwürks Schilderungen des französischen und englischen Bildungswesens früherer Jahrhunderte und aus des verstorbenen Hartfelder Erziehung und Unterricht im Zeitalter des Humanismus. Daß die Darstellungsweise nicht überall die gleiche ist, versteht sich ebenso von selbst, wie es nichts schadet. Die äußere Einrichtung der einzelnen Arbeiten ist durchweg dieselbe. Die reiche Literaturangabe am Anfang und das Eingehen ins Einzelne mit Abdruck von Belegstellen macht das Werk so recht geeignet, in das Studium der Geschichte der Erziehung und der Schriften pädagogischer Klassiker einzuführen. Möchte es ein Werk sein, das keiner Lehrerbibliothek fehlt, dessen Bände aber selten an ihrem Platz zu finden sind.
U.

Einladung zur 15. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

(Zum Teil wiederholt aus dem vorigen Heft.)

Die diesjährige Versammlung unseres Vereins findet nach Beschluß der vorjährigen in Berlin um Pfingsten statt und zwar Mittwoch den 6. Juni.

Vorausgehen wird, wie gewöhnlich, am Vorabend von 8 Uhr an eine gesellige Zusammenkunft, für die ein Raum im „Weihenstephan", Friedrichstraße 176—178 (im Hause des Kaiserkellers), belegt ist.

Zu einer Sitzung des Vorstandes bitten wir dessen Mitglieder am Morgen des 6. pünktlich um 1/2 9 Uhr in dem uns freundlichst durch Herrn Geheimrat Leuchtenberger zur Verfügung gestellten Konferenzzimmer des Wilhelmsgymnasiums zusammenzutreten.

Die allgemeine Versammlung, für die wir die Aula desselben Gymnasiums (Bellevuestraße 15, ganz nahe am Potsdamer Platz) benutzen dürfen, beginnt Mittwoch früh um 10 Uhr und wird mit einer Pause wohl bis 3 Uhr dauern, wo sich ein gemeinsames Essen (das trockne Kuvert für 3 Mk.) im „Kaiserkeller" anschließen soll. Vorherige Anmeldung zu diesem, die sehr erwünscht ist, wäre an Herrn Gymnasialdirektor Dr. Lück in Steglitz bei Berlin, Klixstraße 2, zu richten.

Der erste Verhandlungsgegenstand wird nach dem in Hamburg gefaßten Beschlusse die Frage sein: Welche Grenzen müssen bei einer freieren Gestaltung des Lehrplans für die oberen Klassen des Gymnasiums innegehalten werden? Zum Referat hat sich zu unserer Freude Herr Stadtschulrat Dr. Michaelis von Berlin bereit erklärt. An zweiter Stelle soll über die Frage verhandelt werden: Inwieweit kann durch den griechischen und lateinischen Unterricht den Schülern ein wesentlich tieferes Verständnis der modernen Literaturen, insbesondere der deutschen, vermittelt werden? Die Berichterstattung hierüber hat der Direktor des Gymnasiums zum grauen Kloster, Herr D. Dr. Bellermann, die Freundlichkeit gehabt zu übernehmen.

Die Hoffnung, daß die diesjährige Zusammenkunft, wie die meisten früheren, zahlreich besucht sein wird, beruht auf der Zeitgemäßheit der Verhandlungsgegenstände, den Namen der gewonnenen Berichterstatter und der großen Zahl unserer Berliner Vereinsmitglieder, sowie derer, die sich in der Hauptstadt und der Mark Brandenburg zur Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums zusammengeschlossen haben.

Im Mai 1906. Oskar Jäger, d. Z. Vorsitzender.

Abgeschlossen Mitte Mai 1906.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Die diesjährige Generalversammlung des Deutschen Gymnasialvereins.

Die zahlreich aus verschiedenen Teilen Deutschlands und auch aus Österreich besuchte 15. Jahresversammlung unseres Vereins, der eine Vorstandssitzung vorausging, fand am 6. Juni von 10 Uhr morgens an zu Berlin in der uns freundlichst zur Verfügung gestellten Aula des Wilhelmsgymnasiums unter dem Vorsitz des Mannes statt, der diese Anstalt 44 Jahre lang geleitet hat, des Geh. Regierungsrats **Otto Kübler**. Wenn dieser in seinen die Verhandlung eröffnenden Worten auf die warme Dankbarkeit hinwies, welche Zöglinge der Gymnasien der von ihnen besuchten Schule bewahren, so wissen wir, daß er zu solcher Äußerung besondere Veranlassung hatte durch die Beweise der Verehrung, die ihm beim Scheiden aus dem Amt von früheren Schülern dargebracht worden sind, und durch das Bestehen eines Vereins alter Zöglinge des Wilhelmsgymnasiums, die treu zu einander und zu ihrer Schule stehen[1]).

Nach Kübler nahm Stadtschulrat Dr. **Michaelis** das Wort zu einer Ansprache, die etwa so lautete: „Hochgeehrte Herren! Mir ist der ehrenvolle Auftrag geworden, Ihnen seitens der Stadtverwaltung Berlins einen Willkommengruß zu überbringen. Unsere Städtischen Behörden wissen, davon seien Sie überzeugt, Ihre Arbeit voll zu schätzen und wünschen den heutigen Verhandlungen von Herzen den ersprießlichsten Verlauf. Die Berliner Gymnasien sind zahlreicher als die irgend einer anderen deutschen Stadt. Sie waren früher auch zahlreicher als die hiesigen Realschulen. Und wenn sich dies Verhältnis jetzt infolge glücklichen Aufblühens des realistischen Schulwesens geändert hat, so wünscht die Stadt Berlin um so mehr, daß der jetzige Bestand städtischer Gymnasien gewahrt bleibe, und daß an den Grundlagen ihrer bewährten Organisation nicht gerüttelt werde. Möge das deutsche Gymnasium sich auf diesen glücklich weiter entwickeln, und möge es allen Feinden und Verunglimpfern gymnasialer Bildung schließlich so ergehen, wie einst nach Äschylus' Ausdruck den Persern: *φόβος δὲ πᾶσι βαρβάροις παρῆν γνώμης ἀποσφαλεῖσιν.*"

Prof. **Uhlig** von Heidelberg teilte hierauf die Worte mit, die unser erster Vorsitzender, Oskar Jäger, an ihn unter dem 30. Mai gerichtet hatte: „Zu meinem schmerzlichen Bedauern muß ich der Versammlung unseres Vereins diesmal fern bleiben und auf das Wiedersehen der mir so werten Freunde und Gesinnungsgenossen verzichten. Eine Krankheit, die mich vor drei Wochen befallen (schwerer Bronchialkatarrh mit Atemnot und Schlaflosigkeit) ist zwar jetzt gehoben, hat aber eine Schwäche zurückgelassen, die mir nach dem Willen des Arztes, dessen Berechtigung ich selber fühle, die Reise nach Berlin jetzt verbietet, weil ein Rückfall bedenkliche Folgen haben würde. Es ist das erste Mal, daß ich aus solchem Grunde meiner Pflicht nicht genügen kann und um Entschuldigung bitten muß." Daß Jäger dabei der Humor doch nicht ausgegangen war, zeigte eine an Uhlig am 4. Juni geschriebene Karte, in der er der Mitteilung, daß er zu einer dreiwöchentlichen Kur in Ems verurteilt sei, die Worte beifügte: „Ich knirsche mit allen mir noch übrigen Zähnen, daß ich nicht nach Berlin kommen kann." Die Vereinsgenossen wird es lebhaft interessieren und freuen, daß diese Kur einen sehr günstigen Erfolg gehabt hat.

---

1) Durch die sich epidemisch mehrenden Angriffe auf die höheren deutschen Schulen, die für Manche lediglich rhetorische Uebungen sind, bei Anderen andere, aber selten achtungswerte Motive haben, ist Fr. Paulsen jüngst zu einer Anzahl vollkommen zutreffender Bemerkungen in der Sonntagsbeilage Nr. 26 zur „Vossischen Zeitung" (vom 1. Juli) veranlaßt worden. Wenn übrigens von den Schülern desselben Gymnasiums die einen von warmer Anerkennung für das dort Gewonnene erfüllt sind, ein anderer aber nur zu schimpfen weiß, so hat das seinen Grund natürlich darin, daß Dankbarkeit überall keineswegs bloß von der Beschaffenheit des Empfangenen abhängt, sondern zugleich von der Denkungsart dessen, der empfangen hat. U.

Auch von dem Mann, der bei der Gründung des Vereins den Vorsitz übernommen und bis zu seinem achtzigsten Lebensjahr geführt hatte, dem jetzt 93 jährigen Eduard Zeller, war ein Schreiben eingelaufen, das lautet: „Lebhaft bedauere ich es, daß mir der Zustand meiner Augen und meiner sonstigen Körperkräfte die persönliche Teilnahme an der Versammlung unmöglich macht, in welcher so wichtige und für das geistige Leben unseres Volkes entscheidende Fragen von der dazu berufensten Seite besprochen werden, und schmerzlich entbehre ich die Gelegenheit zu einem Wiedersehen lieber und verehrter Freunde: ich darf Sie wohl bitten, den Versammelten in ihrer ersten Sitzung meine herzlichsten Grüße und meine aufrichtigsten Wünsche für das Gedeihen unseres Vereins auszusprechen. Die ganze Entwicklung unseres Unterrichtswesens, soweit sie mir bekannt geworden ist, konnte mich nur in der Überzeugung bestärken, daß unser Verein einem dringenden Bedürfnis entgegenkam, wenn er den Einfluß der klassischen Studien auf unsere Jugendbildung vor Verkennung und Verkümmerung nach Möglichkeit zu bewahren sich zur Aufgabe machte. Es ist mir eine große Entbehrung, auf die tätige Mitarbeit zur Förderung dieser Aufgabe verzichten zu müssen; um so wohltuender ist mir die Überzeugung, daß keiner meiner Freunde an der Aufrichtigkeit der Wünsche zweifeln wird, mit denen ich das fernere Gedeihen unseres Vereins begleite."

Ebenso hatten die früheren Vorsitzenden Wilhelm Schrader und Gustav Wendt briefliche Grüße gesandt. Der gleichfalls unserem Vorstand angehörige frühere österreichische Kultusminister Wilhelm von Hartel hatte dem Bedauern, durch eine Sitzung der Wiener Akademie und des Herrenhauses an dem Besuch unserer Versammlung gehindert zu sein, den Wunsch hinzugefügt, daß das Wirken des Allgemeinen Deutschen Gymnasialvereins für den jetzt in Wien gegründeten Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums vorbildlich sein möchte, und die Versicherung, daß er den letzteren, den er geholfen habe aus der Taufe zu heben, unterstützen werde, wo und wie er immer könne. Endlich wurden aus einem Briefe des Präsidenten der bayerischen Kammer der Abgeordneten, Oberstudienrats von Orterer, an O. Jäger Worte mitgeteilt, mit denen der Schreiber unentwegtes Eintreten für die von uns verfolgten Ziele als eine ihm stets vorschwebende ehrenvolle Aufgabe bezeichnete.

Sodann verlas Uhlig die Namen unserer seit der letzten Versammlung verstorbenen Mitglieder. Es sind folgende 32. Professor Dr. Banck am Gymnasium in Gumbinnen. Professor Dr. Bopp am Goethegymnasium in Frankfurt a. M. Studienrat Prof. Dr. Büttner-Wobst, Weißer Hirsch bei Dresden. Univ.-Prof. Dr. Emil Burckhardt in Basel. Dr. med. Cordua, prakt. Arzt in Hamburg. Oberstudienrat Gymn.-Rektor Dr. Deuerling in Burghausen, Oberbayern. Prof. Dressel am Gymnasium in Zwickau. Geh. Reg.-Rat Gymn.-Direktor a. D. von Drygalski in Königsberg in Pr. Geh. Reg.-Rat Direktor Dr. Duden am Gymnasium in Herford. Gymn.-Direktor Fauth in Hoexter. Oberarzt Dr. med. Gläser in Hamburg. Gymn.-Prof. a. D. Dr. Hirschfelder in Eisenberg (S.-A.). Schulrat a. D. Prof. Dr. Hoche in Hamburg. Prof. Dr. Knaack am Marienstifts-Gymnasium in Stettin. Prof. Dr. Lange am Gymnasium in der Neustadt in Dresden. Gymn.-Direktor Dr. Löhrer am Progymnasium in Viersen. Geh. Hofrat Dr. Wilhelm Oncken, ord. Professor der Geschichte a. d. Universität Gießen. Gymn.-Prof. a. D. Prawitz in Frankfurt a. O. Oberamtsrichter Raspe in Wismar. Prof. Dr. Reinkens am Gymnasium an Marzellen in Cöln. Dr. Reischle, Prof. der Theologie in Halle a. S. Prof. von Schaewen am Gymnasium in Marienwerder. Geh. Justizrat Scheele, vortragender Rat im Kgl. Sächsischen Justizministerium in Dresden. Justizrat Dr. Schmidt in Marburg i. H. Oberlehrer Schwarze am Viktoria-Gymnasium in Potsdam. Prof. Dr. Stadtmüller am Gymnasium in Heidelberg. Prof. Dr. Stenzel am Gymnasium in Patschkau (schon 1904 gestorben). Bankier Straus in Frankfurt a. M. Geh. Reg.-Rat Dr. Usener, Prof. der klassischen Philologie in Bonn. Prof. Dr. Weber am Luisengymnasium in Berlin. Prof. Wendlandt am Ratsgymnasium in Osnabrück. Oberlehrer Dr. Wiese am Realgymnasium in Güstrow.

„Es mag gestattet sein — setzte der, der diese Mitteilung gemacht hatte, hinzu —, unter den Genannten eines besonders zu gedenken, der zwar keine unserer Versammlungen besucht hat und sich in unserer Zeitschrift nicht hat vernehmen lassen, dessen Verlust wir aber gleichwohl tief beklagen müssen. Hermann Usener war ein Philologe großen Stils, der in wunderbarer Weise minuziöseste Einzelforschungen auch sprachlicher Art mit der Kombination alles Forschungsdetails zu großen, umfassenden Anschauungen verband und der dadurch befähigt wurde, der Wissenschaft neue Wege zu weisen. «Es wäre übel mit menschlicher Wissenschaft bestellt — so schrieb er einst, entsprechend seiner Arbeitsweise —, wenn, wer im Einzelnen forscht, Fesseln trüge, die ihm verwehren, zum Ganzen zu streben; je tiefer man gräbt, desto mehr wird man durch allgemeinere Erkenntnisse belohnt.» Besonders in einer Zeit, in der der flache Dilettantismus immer mehr überhand nimmt, ist das Vorbild eines solchen Forschers von nicht hoch genug zu schätzender Bedeutung. Usener war nur kurze Zeit als Gymnasiallehrer tätig, aber er hat die akademische Pädagogik meisterlich geübt und ist dadurch auch den Gymnasien zum Segen geworden. Er betonte allezeit, daß der Gymnasiallehrer ein Mann der Wissenschaft und zwar, so weit dies irgend möglich, ein an der Forschung beteiligter sein müsse, wobei er nicht sowohl die Erholung von den Anstrengungen des Schuldienstes im Auge hatte oder das Ansehen des Standes, als vielmehr das Bedürfnis des Gymnasialunterrichts: wer junge Leute zu selbständiger Erfassung einer Wissenschaft erziehen solle, müsse selbst wissenschaftlich gearbeitet haben. Und zu solcher Arbeit wußte er, wie wenige, anzuregen und anzuleiten." [1])

„Der Eintritt neuer Mitglieder in den Verein — fuhr der genannte Berichterstatter fort — hat nicht bloß die Lücken ausgefüllt, die der Tod geschaffen hatte, sondern darüber hinaus die Mitgliederzahl vermehrt. Es sind im Ganzen jetzt 2205. Die Auflage der Zeitschrift ist aber eine erheblich höhere wegen der an Behörden versandten und der von Nichtmitgliedern auf buchhändlerischem Wege bezogenen Exemplare. Auch die Vereinsfinanzen stehen gut. Das Vermögen betrug nach der wieder die höchste Sorgfalt bekundenden Rechnungslegung des Professors Brey am 31. Mai d. J. 8554 Mk. und 1 Pfg. Auf die Frage aber, ob die Beteiligung an unserer Verteidigung der humanistischen Schulstudien wenigstens ungefähr der Verbreitung von Sympathie für sie entspreche, ist u. E. mit entschiedenem Nein zu antworten. Fortwährend stehen noch Viele bei Seite, die unseren Bestrebungen günstig gesinnt sind, und denken: Ich bin in diesem Streit wohl unnötig, laß die Anderen machen. Möchte bei diesen bald eine Änderung der Praxis eintreten."

Das Wort ergriff hierauf der durch seine Schriften über die Entwicklung des österreichischen höheren Unterrichtswesens wohlbekannte Kustos der Wiener Universitätsbibliothek Dr. **Frankfurter** zu folgender Begrüßung und Mitteilung:

„Hochgeehrte Herren! Es ist mir die ehrenvolle Aufgabe zu Teil geworden, Sie im Namen des Wiener, ich darf eigentlich sagen, des österreichischen «Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums» auf das freundlichste zu begrüßen. Indem ich mich dieses Auftrages entledige, tauchen für mich zugleich Erinnerungen persönlicher Art auf, die zu meinen angenehmsten gehören, Erinnerungen an meine Berliner Studienzeit, aus der mir

---

1) Es scheint am Platz, anmerkungsweise auf zwei vorzügliche Darstellungen von Useners Wirken hinzuweisen, die eine von seinem langjährigen Mitarbeiter Bücheler herrührend, die andere von seinem Schüler Dieterich. Die letztere, in dem VIII. Jahrgang des Archivs für Religionswissenschaft enthalten, schildert eingehend und einleuchtend den Entwicklungsgang, den Useners religionsgeschichtliche Anschauungen genommen haben und durch den er zum Bahnbrecher auf diesem Forschungsgebiet geworden ist. Bücheler hat in einer Gedächtnisrede auf seinen Kollegen, die er bei der Eröffnung des Bonner philolog. Seminars am 3. Nov. 1905 gehalten und die im VIII. Jahrgang der Neuen Jahrbücher f. d. kl. Alt., Gesch. u. d. Lit. veröffentlicht ist, vor Allem Useners Dozententätigkeit an der rheinischen Universität lichtvoll charakterisiert. Beiden Darstellungen ist ein treffliches, nach einer photographischen Aufnahme von Georg Karo hergestelltes Bildnis des Verstorbenen beigefügt. (Büchelers Rede ist auch im Sonderabdruck von Teubner zu beziehen.) U.

auch dieses Haus und die verehrte Person unseres heutigen Versammlungsleiters wohl vertraut sind.

„Daß der Vorstand unseres Vereins dieser Versammlung einen Willkommensgruß zu senden wünschte, hat seine innere Berechtigung. Denn nicht nur gehört eines seiner Mitglieder, Herr Regierungsrat Gymnasialdirektor Thumser, auch Ihrem Vorstand an, sondern der «Allgemeine deutsche Gymnasialverein» hat auch sozusagen den Anstoß zur Begründung unseres Vereins gegeben. Analoge Erscheinungen, wie jene, die ihn entstehen ließen, traten auch bei uns in Österreich zu Tage. Seit dem denkwürdigen 42. Philologentag in Wien 1893, dessen glänzender Verlauf allen Teilnehmern in bester Erinnerung ist, mit Herrn Geh. Hofrat Professor Uhlig in steter Verbindung und durch die Lektüre des so trefflich von ihm geleiteten «Humanistischen Gymnasiums», dieser wahren Rüstkammer für die Verteidigung der gymnasialen Sache, angeregt, erwog ich vor mehr als 1½ Jahren mit ihm brieflich die Gründung eines ähnlichen Vereins auch bei uns. Sein Vorschlag, eine österreichische Gruppe des Gymnasialvereins zu bilden, schien mir unseren Verhältnissen nicht recht zu entsprechen, da mir von vornherein als Hauptsache erschien, den Schwerpunkt auf die Teilnahme von Kreisen außerhalb der Schule zu legen. Und diese Ansicht teilten auch die Männer, die dem Gedanken sofort mit Begeisterung beitraten. Ich hatte natürlich auch mit anfänglichen Schwierigkeiten, die allerlei Bedenken schufen, zu kämpfen. Aber einen starken Impuls erhielten meine Bemühungen durch die inzwischen vollzogene Gründung des Berliner gleichnamigen Vereins, von dessen Vorbereitung ich keine Ahnung hatte. Sie erwies schlagend die Berechtigung des Gedankens. Es erregte eigenartige Empfindungen in mir, als ich eines Tages auf meinem Amtstisch eine größere Anzahl Exemplare der seither eingegangenen «Hochschul-Korrespondenz», die mir, ich weiß nicht woher, zugekommen waren, vorfand und aus dem kurzen Bericht über die Gründungsfeier des Berliner Vereins und vollends bald darauf aus dem ausführlichen im «Humanistischen Gymnasium» zu meiner freudigen Genugtuung ersah, daß fast wie auf Verabredung, in der Hauptsache und in vielen Einzelheiten übereinstimmend, der Gedanke in gleicher Weise verwirklicht worden sei.

„Aus dem «Humanistischen Gymnasium» ist Ihnen ja unser Aufruf und der ihm gewidmete Artikel Sr. Exzellenz des gewesenen Unterrichtsministers, des Herrn Geh. Rates Dr. von Hartel, bekannt, mit dem er die Vereinsgründung in die Öffentlichkeit brachte und durch das Gewicht seiner Autorität unsere Sache bedeutend förderte. Aus derselben Quelle wissen Sie auch, daß es in überraschend kurzer Zeit gelungen ist, eine größere Anzahl von Zustimmungen zu erhalten, und daß sich unter den Namen der ersten Liste Männer aller höheren Berufsstände verzeichnet finden, außer Universitätsprofessoren nicht bloß der philosophischen, sondern aller Fakultäten Verwaltungs- und Gerichtsbeamte, Advokaten, Ärzte, Künstler, Fabrikanten, Techniker, auch eine ganze Reihe von Herrenhausmitgliedern und Reichsratsabgeordneten.

„Auch die Wahl der Personen des Vorstandes lenkte sich in erster Linie auf Nichtfachmänner. Besonders erfreulich ist, daß wir in der Person des Reichsratsabgeordneten, Sr. Exzellenz des Herrn Geh. Rat Karl Grafen Stürgkh, einen Präsidenten gewonnen haben, der durch seine Stellung in der Politik Fühlung mit den Fragen des öffentlichen Lebens hat, durch seine einstige Tätigkeit im Unterrichtsministerium und als Referent des Budget-Ausschusses des Abgeordnetenhauses unser höheres Schulwesen wohl kennt und sich mit unermüdlichem Eifer und feinem Verständnis für das Notwendige und Erreichbare den Aufgaben des jungen Vereins widmet. Ihm zur Seite steht als Stellvertreter der hervorragende Anatom Hofrat Professor Toldt, Mitglied des Herrenhauses. Aus dem demnächst zur Ausgabe gelangenden ersten Heft der «Mitteilungen» unseres Vereins und wohl auch aus dem nächsten Heft des Humanistischen Gymnasiums werden Sie genaueren Bericht über den hocherfreulichen Verlauf unserer gründenden Versammlung und über den derzeitigen Stand unseres Vereins erhalten. Obwohl die Werbung in größerem Umfange eben erst begonnen hat, zählen wir doch bereits mehr als 400 Mitglieder (darunter auch Damen), und eine ganze Reihe von ihnen gehören zu der Klasse der gründenden, d. h. derjenigen, die dem

Verein eine einmalige hohe Geldspende gewidmet haben, so u. a. die gewesenen Ministerpräsidenten Freiherr von Gautsch und Dr. v. Körber, die früheren Minister Freiherr von Chlumazky und Dr. v. Wittek, die Grafen Thun-Salm und Wilczek, die Prälaten Dungl von der Benediktinerabtei Göttweig und Rost vom Wiener Schottenstift. Und wenn wir auch zunächst und, um auch den Schein zu vermeiden, daß es sich um einen Fachverein und eine nur Philologen und Schulmänner interessierende Angelegenheit handele, Freunde und Anhänger in weiteren Kreisen suchten, sind uns selbstredend Mitstreiter unter den Männern der Schule nicht bloß willkommen, sondern unentbehrlich und haben zu unserer Freude ebenfalls begonnen sich zahlreich bei uns einzustellen: mehrere Wiener und auswärtige Gymnasien sind mit ihren ganzen Lehrkörpern, ferner viele Gymnasialprofessoren aus fast allen Teilen des Reiches beigetreten.

„Hochgeehrte Herren! Die Zugehörigkeit zu unserem Verein dürfen wir als ein Bekenntnis zu der von uns vertretenen Sache betrachten und dürfen deshalb im Hinblick auf die bereits erzielten Erfolge hoffen, in den Stand gesetzt zu werden, die Doppelaufgabe, die sich unser Verein gestellt hat, zu verwirklichen: daß das unentbehrliche Bildungsmittel, das der Unterricht in beiden klassischen Sprachen darstellt, und damit die Grundlagen unseres auf dem Exner-Bonitz'schen «Organisations-Entwurf» von 1849 ruhenden Gymnasiums erhalten bleiben, und daß zugleich dieser Unterricht und das Gymnasium in einer noch mehr ihren Bildungszwecken entsprechenden Weise ausgestaltet werden. Unsere in mancher Hinsicht anders gearteten Verhältnisse legen uns im Einzelnen andere Aufgaben auf und verlangen, daß wir besondere Wege einschlagen. Aber unser Ziel ist das gleiche, wie das Ihrige. Und diese Gemeinsamkeit des Zieles soll auch in einer näheren Verbindung unseres Vereins mit dem Ihrigen ihren Ausdruck finden. Ich bin ermächtigt, Ihnen den grundsätzlichen Beschluß unseres Vorstands mitzuteilen, daß unser Verein dem Allgemeinen deutschen Gymnasialverein beitritt. Die nähere Regelung dieses Mitgliedverhältnisses hat noch zu erfolgen. Fest aber steht, daß wir Schulter an Schulter mit Ihnen kämpfen, wo irgend es not tut, und bei aller Selbständigkeit im Einzelnen in den Hauptpunkten einig, mit Ihnen gemeinsam erhaltend und ausgestaltend an der Bildung unserer Jugend arbeiten werden."

Nicht minder erfreulich waren die Worte des Vertreters einer zweiten Bundesgenossenschaft, des Gymnasialdirektors Dr. **Lück** aus Steglitz:

„Im Namen der Vereinigung der Berliner Freunde des humanistischen Gymnasiums gestatte auch ich mir einen kurzen Willkommengruß. Unsere freundschaftlichen und engen Beziehungen zum Gymnasialverein sind ja allgemein bekannt, und ich brauche mich darüber heute und hier nicht auszusprechen. Unser Grundsatz ist sonst: Getrennt marschieren und vereint schlagen. Heute wollen wir auch vereint marschieren. Es ist unserer Vereinigung eine große Freude und Ehre, den altbewährten Gymnasialverein in Berlin begrüßen zu können. Wir hoffen, daß die heutige Tagung so verlaufen wird, daß er gern wieder zu uns kommt."

Nach diesen Ansprachen und Mitteilungen erhielt Stadtschulrat Dr. **Michaelis** das Wort zur Erörterung der Frage: Welche Grenzen müssen bei einer freieren Gestaltung des Lehrplans für die oberen Klassen des Gymnasiums innegehalten werden?

Der Versammlung lagen folgende Thesen des Genannten vor:

1. Die freiere Gestaltung des Unterrichts in den obersten Gymnasialklassen ist innerhalb bestimmter Grenzen möglich und zulässig; doch handelt es sich zunächst nicht um allgemeine lehrplanmäßige Festsetzungen, sondern um Versuche an einzelnen Anstalten, an denen ein Bedürfnis hierfür hervortritt.
2. Die Einrichtung von (vollgymnasialen, mathematisch-naturwissenschaftlichen, sprachlichen) Schülergruppen ist namentlich für Orte mit einer geringen Anzahl höherer Lehranstalten zulässig und gibt dem Gymnasium die Gestalt einer neuen und milden Art der Reformanstalten.

3. Die Mischung des Klassen- und Fachsystems ist unter Voraussetzung entsprechender Abänderungen der Prüfungsordnung möglich und zulässig; doch wird diese Einrichtung in der Praxis auf manche Schwierigkeiten stoßen.
4. Die Förderung der selbständigen Privattätigkeit und die Berücksichtigung der besonderen Gaben und Neigungen reiferer Schüler und Schülergruppen unter maßvoller Beschränkung der Unterrichtsstundenzahl oder der Anforderungen in einzelnen Fächern ist zulässig und wünschenswert und dürfte zur Ausgleichung der Spannung zwischen den Ansprüchen der Schule und den Bestrebungen der Schüler beitragen.
5. Die Berücksichtigung der Individualität der Schüler kann besonders im Betriebe des deutschen Unterrichts stattfinden.
6. Bei der Einteilung der Schüler in Gruppen, bei der Einrichtung des Mischsystems und bei der Beschränkung des Klassenunterrichts zu Gunsten der Privattätigkeit der Schüler muß das Griechische auf dem Gymnasium in Ziel und Stundenzahl unberührt bleiben.
7. Die Ausdehnung der Wahlfreiheit auf mehr Lehrfächer des Gymnasiums ist nicht wünschenswert und widerspricht der Eigenart dieser Anstalten.
8. Die Loslösung der obersten Gymnasialklassen von dem übrigen Gymnasium und die Umbildung dieser Klassen in eine selbständige, zwischen dem sechs- oder siebenklassigen Gymnasium und der Universität stehende Schule ist nicht anzustreben.

Zur Begründung äußerte sich Dr. Michaelis folgendermaßen:

Sehr geehrte Herren! Als vor einigen Monaten an mich seitens eines mir befreundeten Vorstandsmitglieds des Gymnasialvereins die ehrenvolle Aufforderung herantrat, auf der 15. Jahresversammlung vor Ihnen über das Thema zu sprechen: „Welche Grenzen müssen bei einer freieren Gestaltung des Lehrplans für die oberen Klassen des Gymnasiums innegehalten werden?“ habe ich großes Bedenken getragen, dem Ersuchen Folge zu leisten. Ich stehe, wie Ihnen bekannt ist, nicht mehr unmittelbar in der Praxis des Unterrichts und lerne unsere Schulen ohne Vermittelung nur soweit kennen, als das Verwaltungsamt mir den Zutritt zum Unterricht und Examen gestattet. Eine Frage aber, wie die gestellte, wird am besten von dem beantwortet, der im täglichen Verkehr mit der reiferen Gymnasialjugend, ihr ins Herz schauen kann und vor dem sie einen Teil der Sprödigkeit, die ihr eigen ist, ablegt und so ehrlich wie möglich bekennt, wie ihr in den letzten Schuljahren zu Mute ist. Das ist der berufene und auserwählte Gymnasiallehrer, der mit einem Blicke mehr im Auge des Schülers zu lesen vermag, als jeder Draußenstehende. Von seinem Munde wird am liebsten die Beantwortung der Frage nach dem Bedürfnis größerer Bewegungsfreiheit im Unterrichte entgegengenommen werden; aber dem Verwaltungsbeamten wird leicht auf jede Aeußerung der Ausspruch entgegen geworfen werden können: „All' seine Kriegskunst ist Geschwätz, nicht Praxis.“ Auch verhehle ich hier nicht, daß die umfangreiche und zerstreuende Arbeitslast, die gerade jetzt auf mir ruht, mir die Stunden der Sammlung und der Beschäftigung mit allgemeinen Schulfragen schmerzlich kürzt. Wenn ich trotzdem dem erklärten Wunsche meines Freundes nachgegeben habe, so ist dies geschehen im Glauben, daß es hier nur auf eine Anregung zur Diskussion ankomme, und nicht in der Anmaßung, eine ausreichende Antwort auf die aufgeworfene Frage geben zu können. Ich bitte daher die Thesen, die Ihnen zugegangen sind, und meine kurzen Erläuterungsworte nur als Ausgangspunkt für eine Besprechung zu betrachten. Ich würde mich freuen, wenn sie diesen bescheidenen Dienst leisten könnten, und hoffe, selbst von Ihnen heute reiche Anregung und Belehrung zu empfangen.

Nach Einführung der preußischen Lehrpläne und Lehraufgaben von 1901 scheint sich neuerdings die pädagogische Hauptforderung in Deutschland in dem Rufe nach größerer Bewegungsfreiheit im Unterrichte der oberen

Klassen unserer höheren Lehranstalten zusammenfassen zu wollen. Es scheint darin das Losungswort für die Fortsetzung der Reformen ausgegeben zu sein, sei es, daß die neue Forderung als eine innere Konsequenz der Lehrpläne von 1901 angesehen wird, oder sei es, daß damit nach Erledigung einer Aufgabe eine neue Leben und Bewegung der Geister schaffende Schulfrage gestellt werden soll. Matthias, der Vorkämpfer für diese Idee, zögert wenigstens nicht, in seinem Aufsatz der Monatsschrift vom Januar 1906 (V, 1 S. 1—7) denen, die diesen Gedanken noch nicht aufgenommen haben, den Vorwurf des Stilllebens, der Bequemlichkeit, des Pedantismus, des Pflichtbanausentums zu machen, und diejenigen, die Einwendungen erhoben haben, mit noch schärferer Rüge als Systematiker, Theoretiker und Prinzipienreiter abzufertigen, während er der neuen Idee Natürlichkeit, Gesundheit, Lebensberechtigung und nicht aufzuhaltende Lebenskraft zuspricht und für sie die Bundesgenossenschaft weitblickender und tatkräftiger Männer in Anspruch nimmt, die eine neue, segensreiche Entwickelung herbeizuführen wünschen und dazu imstande sind. — Und Paulsen, den wir so gerne und mit so großem Vertrauen in pädagogischen Fragen hören, ist warm für die neue Idee eingetreten und hat jüngst gesagt: „Die Reform von 1901 hat doch keinen anderen Sinn als den, für die verschiedenen Begabungen den Weg frei zu machen; — das Dogma vom alleinseligmachenden Klassizismus und der logisch, formal und ideal bildenden lateinischen Grammatik ist gebrochen, die Realanstalten mit ihrem dem Modernen und Anschaulichen mehr zugewandten Unterricht sind in erfreulichem Aufschwung, ihre Notwendigkeit und ihr Bildungswert wird nicht bloß von den Behörden anerkannt, sondern auch von den alten Gymnasialpädagogen und Philologen nicht mehr bestritten. Ist so durch die Oeffnung verschiedener Wege der Freiheit und Individualität größerer Spielraum geschaffen worden, so verdienen nicht minder die in allerjüngster Zeit hervorgetretenen Bestrebungen Beachtung, die darauf gerichtet sind, auch innerhalb der verschiedenen Schulformen der freien, dem eigenen Trieb entsprechenden Betätigung der einzelnen mehr Raum und Entfaltung zu schaffen, vor allem auf der Oberstufe. Sie gehen von der Anschauung aus, daß jedes Werk der Liebe und Freiheit für die Bildung der geistigen Persönlichkeit mehr bedeutet als durch Pensenarbeit erworbene Kenntnisse" (Sonntagsbeilage Nr. 42 der Voss. Ztg. Nr. 485). Auch in den Verhandlungen des preußischen Abgeordneten- und Herrenhauses am 7. und 30. März dieses Jahres ist mehrfach von der Bewegungsfreiheit die Rede gewesen, und von bedeutenden Männern ist hüben und drüben Stellung zu der Frage genommen worden, ja die Frage hat bereits auch hier und da zu praktischen Versuchen geführt. Da erscheint es denn an der Zeit, daß, wie es gegenwärtig vielerorten geschieht, auch unser Verein sich mit der neuen Idee beschäftigt und sich orientiert, wenigstens für jetzt und für die nächste Zukunft. Denn eine Pädagogik, die auch die fernere Zukunft sicher stellen könnte, kann nicht dargeboten werden, und wir glauben mit Münch: „Auch die Zukunft wird voll Kampf sein, Kampf mit den sich widersprechenden Ansprüchen des Lebens und mit all den erschwerenden Elementen der Natur und Kultur. Doch muß die Gegenwart nicht zufrieden in sich selbst versinken; sie soll nicht plötzlich sich selbst aufgeben, aber sich selbst zu prüfen und mit Besonnenheit zu korrigieren, das ist die Gegenwart der Zukunft schuldig."

Wir fragen also zunächst, indem wir uns hier den Aufgaben unseres Vereins entsprechend auf das Gymnasium beschränken: Liegt die Forderung größerer Bewegungsfreiheit für den Lehrbetrieb der oberen Klassen des Gymnasiums in der Konsequenz der neuen Lehrpläne?

Nicht abzuleugnen ist, wie Matthias es ausspricht, daß der Geist der Lehrpläne von 1901 ein freierer Geist ist als der der älteren Lehrpläne, und

es wird gerne zugegeben werden, daß in ihnen mit einem einengenden Bureaukratismus gebrochen ist, und daß es, wie der Kultusminister in dankenswerter Weise klar gelegt hat und wie es Buschmann auf der Osterdienstagsversammlung der rheinischen Schulmänner vor kurzem unter dem Beifall der Anwesenden ausdrückte, Recht und Pflicht der Gymnasien geworden ist, von der in den Lehrplänen verstatteten Freiheit auch Gebrauch zu machen.

Die Lehrpläne von 1901 unterscheiden für die oberen Klassen des Gymnasiums, wie das früher schon der Fall war, obligatorische und fakultative Fächer; sie gestatten den Schülern für das Englische, das Hebräische und das Zeichnen Teilnahme oder Fernbleiben; sie gestatten aber auch in einzelnen Anstalten statt des Französischen das Englische zum obligatorischen Fache zu machen, und das ist neu und wohl auch zeitgemäß; sie gestatten überall, nicht bloß in kleineren Städten, neben dem Griechischen den englischen Ersatzunterricht in U III, O III und U II einzuführen — die Stadt Berlin hat von dieser Freiheit an einer Stelle, die dazu geeignet schien, versuchsweise Gebrauch gemacht —; sie gestatten ferner die verschiedenen Formen des Reformschulplans, und der Erlaß vom 20. Nov. 1900 begünstigt ihre Erprobung auf breiterer Grundlage. Die Lehrpläne von 1901 stellen ferner die Lehrziele ohne Engherzigkeit auf und lassen im einzelnen den Lehrern manche Wahlfreiheit; sie bewerten die Ausbildung des Sinnes, des Verstandes, des Gemütes, des Willens, die Erziehung der Jugend zu Charakteren und Persönlichkeiten, zu vaterländisch gesinnten Männern höher als die Erreichung eines bestimmten gleichmäßigen Wissensziels. Sie gewähren den einzelnen Anstalten und den einzelnen Lehrfächern Spielraum in der Auswahl und dem Maße der Lehraufgaben und in der Anordnung des Lehrstoffs. Sie machen es möglich, daß auf die Leistungsfähigkeit der Schüler Rücksicht genommen und daß liebevoll auf ihre Eigenart eingegangen wird. Sie schaffen die Grundlage für eine individuellere Ausgestaltung des einzelnen Unterrichtszweiges, der einzelnen Schule, der einzelnen Schulart. Sie appellieren an den Eifer, das Pflichtgefühl, die Einsicht der Lehrer und fordern einheitliches Zusammenwirken der Lehrer zum Nutzen der Schüler und der Gesamtleistung der Schule. Ihren ganzen Geist haben die vorwärts weisenden Worte des Erlasses vom 26. November 1900 bestimmt, in dem die Gleichwertigkeit des Bildungszieles der verschiedenen höheren Lehranstalten und doch zugleich die Möglichkeit der kräftigeren Betonung der Eigenart einer jeden von ihnen ausgesprochen worden ist.

So wird man nicht irre gehen, wenn man die Gewährung möglichst großer Bewegungsfreiheit im Unterrichte als eine latente Forderung, als eine Konsequenz der Lehrpläne ansieht, und man wird einräumen müssen, daß es sich hier nicht um eine künstlich gemachte, sondern um eine natürlich entstandene Frage handelt; und natürlich ist es auch, daß sich von vorne herein dieselbe verdichtet zu der Frage nach der Gewährung der Freiheit in den obersten Klassen. Denn auf der Unter- und Mittelstufe muß feste Ordnung und Gleichmäßigkeit herrschen. Das fordern äußere und innere Gründe. Hier darf der Uebergang von einer Anstalt zur andern durch größere Abweichungen der einzelnen Schulen von einander nicht unnötigerweise erschwert werden, und hier hat man mit einer ausgebildeten Individualität der Schüler noch nicht zu rechnen.

Auch das wird man zugeben müssen, daß es nicht erst die Lehrpläne von 1901 sind, die uns die Frage nach der Bewegungsfreiheit aufdrängen, sondern daß es allgemeine Forderungen unserer Zeit sind, die sich dabei geltend machen. Die Umgestaltung aller Lebensverhältnisse im 19. Jahrhundert, die Veränderung auf politischem Gebiete, die Entwickelung der Technik, Kunst und Wissenschaft, die Fortschritte unserer gesamten Kultur treiben unsere Zeit dazu, sich mit dem Hergebrach-

ten nicht zu begnügen und nach Neuem zu suchen und überall Versuche zu wagen. Wer will und wer kann sich dem ganz entziehen, ohne völlig zurückgedrängt und isoliert zu werden? Aber man wird auch gut tun, sich nicht einfach willenlos fortreißen zu lassen, sondern zu prüfen und wo es nötig ist, auch Widerstand zu leisten.

Wer die neuen Lehrpläne fester ins Auge faßt, der wird doch auch erkennen, daß der Geist der Freiheit nicht der einzige Gesichtspunkt ist, der sie beherrscht, und daß es vor allem kein Geist der Willkür ist, dem sie den Weg bereiten wollen. Die Lehrpläne bestimmen doch auch wieder die Hauptpunkte der Lehrziele recht fest und einheitlich, sie geben recht sichere methodische Gesichtspunkte, sie schließen an vielen Stellen jede Abweichung aus, und sie wollen doch eine Ordnung unseres Unterrichtsbetriebes herstellen, bei der die Neigung des einzelnen vor dem Nutzen der Gesamtheit zurücktreten muß, bei der die Einheitlichkeit der Gymnasialziele gewahrt bleiben kann. Und wenn auch mit vollem Rechte und in bester Absicht von höherer Stelle aus gesagt worden ist, daß die Lehrpläne überhaupt nicht absolut verbindlich seien, sondern nur einen Rahmen bilden, innerhalb dessen geeignete Aenderungen zulässig seien, so achtet doch gerade und mit ebenso großem Rechte diese Stelle darauf, daß dieser Rahmen, der gegeben ist, nicht ohne weiteres zerbrochen werde.

Und in den Neuerungsversuchen unserer Zeit steckt doch auch neben allem Berechtigten viel Hast und Nervosität, viel Leichtsinn und Verwegenheit, viel Unreife und Halbheit, viel Blindheit und Eitelkeit. Auf dem Gebiet der Schule haben sie vielfach eine schädigende Beunruhigung erzeugt und den Unberufenen zur Einmischung aufgereizt.

So können wir nicht rückhaltlos und ohne Prüfung in den Ruf nach größerer Bewegungsfreiheit einstimmen, auf die Gefahr hin, von den Ungeduldigen zu den Pedanten oder Theoretikern gerechnet zu werden, oder von den Reformern mit anderen freundlichen Benennungen ausgezeichnet zu werden, sondern mit der Frage nach größerer Bewegungsfreiheit auf der Oberstufe des Gymnasiums ist für uns auch unmittelbar die Frage nach den Grenzen, die dabei inne gehalten werden müssen, verknüpft.

Wenn nun die neuen Lehrpläne schon an sich eine freudig begrüßte Erweiterung der Felder für die Ausgestaltung des Unterrichts bieten, von der nur Gebrauch gemacht werden muß, um den Acker zum Segen für das Gymnasium zu bestellen und auszubeuten, für wen ist dann überhaupt eine noch weitergehende Freiheit zu wünschen? für die Direktoren, für die Lehrer, für die Schüler?

Für die Direktoren fordern sie diejenigen, die in der Pädagogik gerne auf die Zeiten des 18. Jahrhunderts zurückblicken und sie uns als Zeiten der Freiheit anpreisen gegenüber unserer Zeit des Zwangs und der Schablonisierung. Sie fordern mit Recht, daß ein Direktor seiner Anstalt den Stempel seines Geistes aufdrücke. Aber sie behaupten, daß das früher so gewesen, jetzt aber nicht mehr der Fall sei, und daß die Gleichmacherei auf der ganzen Linie unserer Gymnasien herrsche. Und gewiß ist der Zug der Vereinheitlichung im 19. Jahrhundert im Schulwesen stark, und des Eingreifens, des Reglementierens, Vorschreibens und Verallgemeinerns seitens der Behörden ist oft etwas viel gewesen. Aber für kraftvolle Persönlichkeiten ist doch noch immer auch jetzt ein Wirkungskreis geblieben, und noch heute heben sich einzelne Anstalten durch den Einfluß der Persönlichkeit ihres Leiters, der in frischer Berufsfreudigkeit seines Amtes waltet und vor Reskripten keine Furcht hat, vor anderen Anstalten vorteilhaft ab. Die Art wie der Direktor die Lehrpläne handhabt und zur Durchführung bringt, wie er Disziplin übt, wie er sich zu Behörden, Lehrern und Schülern,

wie zu Gott, Welt und Vaterland, zu Vergangenheit und Gegenwart, zu Wissenschaft und Leben stellt, duldet so große und mannigfaltige Unterschiede, daß keineswegs öde Eintönigkeit im Zustande unserer Gymnasialanstalten zu herrschen braucht und keineswegs tatsächlich herrscht. Die Zeiten, wo der Staat nur einen schwachen Einfluß auf die Schulen übte, sind natürlich vorüber, aber auch die Staatsschule gestattet der klaren Persönlichkeit des Schulleiters reiche Wirksamkeit, und ich glaube, daß kaum in feste Formeln zu fassende Wünsche der Direktoren nach der Richtung größerer Freiheit hin vorhanden sind und in unsere Zeit hineinpassen. Gymnasien und andere höhere Lehranstalten wollen und können doch nicht gelehrte Republiken oder Staaten im Staate sein.

Ist nun bei den Lehrern das Bedürfnis nach größerer Freiheit vorhanden? Ja gewiß, das wird bei vielen zu finden sein. Immer wird es Schulen geben, an denen sich der eine oder der andere Lehrer durch den Direktor eingeengt fühlt, immer leitende Persönlichkeiten, die es nicht verstehen, die Lust der Lehrer zur Arbeit zu wecken, und die ihnen die Freude an ihrem Berufe verkümmern oder verderben, immer wieder Lehrer, denen die Sphäre des Gymnasiums nicht genügt und die nach ihrer Ansicht nur für die Universität geschaffen sind, immer wieder Lehrer, die sich nicht hineinfinden können in die Selbsteinschränkung, die jeder pädagogische Beruf fordert, denen jeder Kollege neben ihnen nur als lästiges und hemmendes Uebel und jede Penseneinteilung als ein Eingriff in ihre Freiheit erscheint. Aber das sind doch die Ausnahmen, und mit den Lehrplänen haben diese Verhältnisse nichts zu tun, und eine Aenderung der Lehrpläne könnte ihnen kaum helfen. Die Lehrpläne betonen vielmehr an den verschiedensten Stellen mit voller Deutlichkeit die Bedeutung der Persönlichkeit des Lehrers und bezeichnen sein Können als die Grundbedingung des Erfolges des Unterrichts. Auf sein Verständnis, seine Begeisterung für die Sache, sein Beispiel, seine individuelle Unterrichtsweise bauen und rechnen sie, und den Lehrplänen kann man wirklich nicht nachsagen, daß sie die Bewegungsfreiheit für den Lehrer zu eng zögen, es ist mir auch nicht bekannt, daß in den Lehrerkreisen das Bedürfnis nach einer Umgestaltung derselben in dieser Richtung allgemein vorhanden wäre und daß dahin gehende Wünsche laut geworden wären.

So wird also die Frage nach dem Bedürfnis zu einer freieren Gestaltung des Lehrplans für die oberen Klassen des Gymnasiums und nach den Grenzen, welche dabei innegehalten werden müssen, wesentlich zur Frage, ob der Wunsch nach Bewegungsfreiheit bei den Gymnasiasten selbst besteht, und so kann es sich allein um den Spielraum handeln, der diesen gewährt werden muß.

Niemand wird nun wohl an der Tatsache achtlos vorübergehen, daß wirklich an manchen, vielleicht auch an vielen Stellen in den oberen Klassen reifere, begabtere Schüler nicht voll ihre Rechnung finden, sich vor der Zeit des Abschlusses von der Schule wegsehnen, um zu freierer und stärkerer Betätigung ihrer erwachenden, aber noch unbefriedigten und nach eigenen Zielen ringenden Kraft zu kommen. Das war freilich immer so, schon vor 1890 und 1882 und noch viel früher, und ist auch jetzt noch so nach 1901 und wird bis zu einem gewissen Grade immer so bleiben, nicht an jeder Schule und nicht bei jedem Schüler, aber immer an einzelnen Stellen und bei einzelnen Personen. Und es ist diese Erscheinung auch ganz natürlich und heilsam. Ist sie doch das beste Zeugnis dafür, daß der Staat bei der Abmessung des Unterrichtszieles besonnen und richtig verfahren ist, indem er es für den Durchschnitt erreichbar gemacht hat, und ist es doch ein nicht minder gutes Zeugnis für die einzelne Schule und den einzelnen Schüler, wenn jene diesen zum Pferde macht, das doppeltes Futter haben muß, und wenn schließlich die Schule den Schüler, der Schüler die Schule nicht mehr brauchen kann. Man kann auch nicht aus dieser Erscheinung mit

Recht schließen, daß die Notwendigkeit, sich auf dem Gymnasium mit dem Altertum zu beschäftigen, von der heranwachsenden Jugend der oberen Klassen als ein unerwünschter und unnatürlicher Druck empfunden werde: denn unter denen, die sich fortsehnen von der Schule, sind auch solche, die sich ihr ganzes Leben lang mit Hellas und Rom beschäftigen wollen. Wir dürfen überhaupt nicht die erfreuliche Seite einer ganzen Erscheinung übersehen und dürfen aus ihr heraus nicht ohne weiteres das Bedürfnis zu einer Aenderung der Lehrpläne herleiten. Und doch hat die Sache auch ihre üble Seite, soweit wirklich eine Hemmung für den strebsamen Schüler entsteht, und sie wird zu einer Quelle der Anklagen gegen das Gymnasium, und soweit hier ein Schaden besteht, müssen wir doch fragen, ob sich nicht Wege zur Abhilfe finden. Wir werden dem dankbar sein, der uns, wenn auch nicht Wege, so doch Pfade zeigen kann, auf denen wir vorwärts kommen können, und solche Pfade sind uns von mehreren Seiten, an deren gutem Willen nicht zu zweifeln ist, gewiesen worden. Warum nicht unsern guten Willen beweisen, sie da, wo ein Bedürfnis hervortritt, versuchsweise zu betreten? Warum nicht unsererseits beweisen, daß wir nicht zäh und blind am Alten hängen, sondern jedem wirklichen Fortschritte geneigt sind? Von Experimenten, die Gefahr drohen, müssen wir uns freilich zurückhalten, und darum möchte ich den allgemeinen Standpunkt des Entgegenkommens, aber auch des vorsichtigen Entgegenkommens in der ersten These zum Ausdruck bringen:

1. Die freiere Gestaltung des Unterrichts in den obersten Gymnasialklassen ist innerhalb bestimmter Grenzen möglich und zulässig; doch handelt es sich zunächst nicht um allgemeine lehrplanmäßige Festsetzungen, sondern um Versuche an einzelnen Anstalten, an denen ein Bedürfnis hierfür hervortritt.

Das Bedürfnis kann überall an den Gymnasien hervortreten; entweder von innen heraus oder von außen herein. Wo es von innen heraus kommt, wird es aus der Beanlagung, der Neigung, der Entschlossenheit, der Reife der Schüler der obersten Klassen hervor kommen. Je größer die Begabung, je bestimmter die Willensrichtung, je fester die Berufswahl, je vollkommener die Reife der Schüler ist, desto leichter wird der Schüler in einen gewissen Gegensatz zu der lehrplanmäßigen Ordnung des Schulunterrichts geraten, und desto entbehrlicher diese für jenen werden können. Je schwächer die Generationen sind, desto nützlicher wird für sie die straffe Organisation der Schule und desto geringer, desto weniger berechtigt der seelische Widerstand gegen diese sein. Auch die Leistungen der Schule, die Art, wie sie geleitet wird, die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums üben von innen heraus einen allerdings nur schwer zu berechnenden Einfluß auf das Bedürfnis. Schulen mit mittelmäßig begabten Schülern und auch schwächeren Leistungen der Schule dürften deswegen niemals mit innerer Berechtigung den Anspruch auf größere Bewegungsfreiheit erheben, und nur die besten Anstalten würden die berechtigten Stätten neuer Versuche sein. Nun tritt aber auch ein Faktor von außen her in die Rechnung ein. An kleineren Orten, mit nur einer höheren Lehranstalt, einem Gymnasium, kann ja, wenn es nicht Reformanstalten mit gymnasialem und realgymnasialem Aufbau sind, in den mittleren Klassen keine Sichtung und Scheidung der Schüler nach Begabung und Neigung, nach den Verhältnissen des Hauses und nach allen den äußeren Einflüssen eintreten, von denen die Pläne über Zukunft und Beruf des Schülers abhängen. Hier dürfte wohl häufiger aus äußeren als aus inneren Gründen, namentlich wo es sich um Orte mit gemischter Bevölkerung handelt, eine gewisse Scheidung und Sonderung der Schüler nach allen diesen nicht zu unterschätzenden Gesichtspunkten auf der Oberstufe als billig, als nützlich und dringend erscheinen. An größeren Orten, wo mehrere höhere Lehranstalten verschiedener Art vorhanden sind, wird sich, nicht

immer sicher und ausreichend, aber doch bis zu einem gewissen Grade richtig und zutreffend diese Trennung schon auf der Unter- und Mittelstufe vollziehen, und hier also wird der äußere Faktor von geringerem Werte sein; um so stärker kann freilich dafür der von innen kommende Antrieb, der das Bedürfnis nach Freiheit schafft, werden.

Mehr den von außen entstehenden Bedürfnissen, als den tieferliegenden Quellen inneren Bedürfnisses, suchen zwei Vorschläge Rechnung zu tragen, die beide von dem Gedanken der Kompensation ausgehen, sich aber nach verschiedener Richtung hin bewegen.

Der erste Vorschlag geht dahin, in den Primen der Gymnasien die Schüler nach ihrer Wahl in zwei Gruppen zu teilen, eine mathematische und eine sprachliche, der mathematischen Erleichterung in den Sprachen, der sprachlichen Erleichterung im mathematischen Pensum zu gewähren, dafür aber der ersten Gruppe besondere, über das lehrplanmäßige Schulpensum hinausgehende Leistungen in der Mathematik, der zweiten in den Sprachen aufzuerlegen. Es handelt sich hierbei also um ein Plus und Minus, die sich gegenseitig ausgleichen sollen, und zugleich um ein Hinausgehen und Zurückbleiben bezüglich der Lehrpläne und der Prüfungsordnung, wobei das Niveau des Gymnasiums nicht erniedrigt werden soll.

Der zweite Vorschlag schließt die Forderung eines Hinausgehens über die jetzigen Ziele des Gymnasiums aus und empfiehlt die Bestimmung der Prüfungsordnung über Kompensation nicht ausreichender Leistungen in einem Fache durch gute Leistungen in einem anderen Fache dahin abzuändern, daß sie von der Prüfung in den Unterricht hineingetragen wird, so daß ein Schüler sich zukünftig in verschiedenen Unterrichtsgegenständen zugleich auf verschiedenen Klassenstufen befinden dürfte. Er ist nur ausführbar, wenn das Klassensystem mit einem Fachsystem gemischt wird. Er stellt an den Schüler nicht die Anforderung, ein Minus gegenüber den lehrplanmäßigen Forderungen durch ein Plus über die Ziele der Lehrpläne hinaus wett zu machen, sondern er gestattet ihm milde das Zurückbleiben an einer Stelle, ohne die Forderung einer höheren Leistung an anderer Stelle über das Maß des Vorschriftsmäßigen hinaus.

Sehen wir uns die beiden Vorschläge etwas näher an.

Der erste Vorschlag verlangt also Gruppenbildung in den Primen der Gymnasien nach Begabung und Neigung. Diese Gruppenbildung ist in sehr verschiedener Weise und Zahl möglich. Der Vorschlag empfiehlt unter allen möglichen Teilungen die Zweiteilung in eine mathematische und eine sprachliche Gruppe und will die eine Gruppe einen Schritt auf der Richtung zum Realgymnasium hin tun lassen, während die andere Gruppe ihren gymnasialen Charakter noch fester als auf den anderen Gymnasien ausprägen soll. Er gewährt jeder Gruppe Erlaß und fordert von jeder Gruppe Ersatz für den Erlaß. Erlaß und Ersatzforderung können dabei, wenn man die verschiedenen Möglichkeiten ins Auge faßt, sehr verschieden gedacht werden. Die Erleichterungen können im Unterricht oder beim Examen oder an beiden Stellen eintreten. Sie können bei beiden alten Sprachen oder nur in einer derselben, und wenn letzteres der Fall ist, entweder beim Lateinischen oder Griechischen gewährt werden, sie können andererseits lediglich in der Mathematik oder auch zugleich in den Naturwissenschaften stattfinden. Die Mehrforderungen können sich den Erleichterungen entsprechend ebenso mannigfaltig gestalten, und Erleichterungen und Mehrforderungen können sich inhaltlich und graduell sehr verschieden bemessen und entweder mehr im Sinne einer Verflachung und Vertiefung, oder einer Einschränkung und Erweiterung gedacht werden. Auch darin können verschiedene Wege eingeschlagen werden, daß die Mehrleistung entweder durch private Tätig-

keit der Schüler oder durch ergänzenden Unterricht der Schule zu erreichen versucht wird.

Ein praktischer Versuch nach dieser Richtung hin ist in Straßburg in Westpreußen im Gange. Hier ist er in der besonderen Form gemacht, daß man die Primaner zwischen den beiden genannten Gruppen wählen läßt, und daß diejenigen, die in die mathematische Gruppe eintreten, die lehrplanmäßigen 4 mathematischen Wochenstunden erhalten und in diesen, sowie durch private Tätigkeit, über das Lehrziel des Gymnasiums hinaus gefördert werden, dafür aber von 2 lateinischen grammatisch-stilistischen Lehrstunden befreit bleiben, so daß sie nur 11 Wochenstunden in den beiden alten Sprachen haben. Ihnen soll gestattet werden, bei der Reifeprüfung statt der Uebersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische eine Uebersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche, wie die Realgymnasiasten sie machen, zu liefern. Die sprachliche Gruppe ist von 2 mathematischen Wochenstunden dispensiert und wird in den verbleibenden 2 Stunden auf der Höhe des Sekundanerpensums erhalten und nur noch in die Stereometrie eingeführt. Beim Abiturientenexamen wird sie dementsprechend milder in der Mathematik geprüft. In den Sprachen wird von ihr eine Kompensierung durch höhere Leistungen erwartet, die auch durch private Tätigkeit erzielt werden soll. In Straßburg hat sich das Zahlenverhältnis bisher so gestellt, daß der mathematischen Gruppe 5, der sprachlichen 24 Schüler angehören. An anderen Orten soll seit Ostern dieses Jahres Aehnliches versucht werden; doch ist mir hierüber Näheres nicht bekannt. Die Resultate solcher Versuche stehen noch aus; ein endgültiges Urteil wird wohl also niemand im jetzigen Augenblicke fällen können und wollen. Wer gerecht sein will, muß abwarten. Gewisse prinzipielle Bedenken lassen sich allerdings auch an der Schwelle nicht abweisen und sind bereits erhoben worden. Ist ein Hinausgehen über die Ziele des Gymnasiums ein Bedürfnis? Ist es ein Opfer an anderer Stelle wert? Kann ein Plus sicher da erzielt werden, wo man die Stundenzahl verringert? Ist es wünschenswert, daß Schüler, die bis zur Prima den gymnasialen Weg in gleichem Schritt und Tritt als Kameraden gegangen und auf ihm vorwärts gekommen sind, zum Schluß sich von einander lossagen und getrennt marschieren? Ist darin nicht eine Minderung der Vorteile zu sehen, die „Gemeinsamkeit des Strebens und der Bildung“ bringen, und kann man es für die Ausbildung des Charakters als vorteilhaft ansehen, wenn Schüler, die in einem Gegenstand schwächer sind und für denselben geringere Neigung haben, kurz vor dem Ziele abschwenken und sich nicht vielmehr bemühen, gerade auch hierin sich zu überwinden und sich den Sieg zu erkämpfen? Aber man tut doch besser mit diesen Bedenken zurückzuhalten, bis die Resultate des Versuches vorliegen. Ich muß auch meinerseits gestehen, daß mir der Versuch, obwohl ich das Bedenken hege, daß das Plus wohl doch in die Brüche gehen und nur ein Minus herauskommen wird, gerade in der Form, wie er in Straßburg gemacht wird, unter den vielen möglichen ähnlichen Versuchen als besonders geeignet erscheint. Tritt Gruppenteilung ein, so ist wohl die Teilung in eine mathematische und sprachliche Gruppe am natürlichsten. Die Naturwissenschaften können beim besten Willen und dürfen wohl auch unter den jetzigen Zeitverhältnissen nichts von ihrem beschränkten Pensum opfern. In der Mathematik sollte nach meiner Ueberzeugung freilich auch niemals das Obersekundanerpensum, vermehrt um die Stereometrie, am Gymnasium die Mindestforderung sein. Die einfacheren Reihen, der Koordinatenbegriff und die ersten Elemente der Lehre von den Kegelschnitten dürften nirgends fehlen, wohl aber könnte man von der Kombinatorik, von dem binomischen Lehrsatz für die sprachliche Gruppe und von dem ganzen Ballast erkünstelter und unnatürlicher Aufgaben für alle Schüler absehen, und daß diejenigen, die ein

mathematisch-naturwissenschaftliches Studium vorhaben, nicht gerade grammatisch-stilistische Ausbildung im Latein in der Prima nötig haben, kann man um so williger zugeben, als ja jetzt die Universitäten demjenigen, der etwa den Lebensplan ändert und noch nachträglich Philologe werden will, Gelegenheit geben, diese Lücke auszufüllen. Gut ist es jedenfalls, daß man in Straßburg nicht am griechischen Unterricht gerüttelt hat. So scheint mir Straßburg wenigstens in geschickter Weise zugegriffen zu haben. Man wird die dort versuchte Form als eine neue und milde Gestalt einer Reformanstalt mit gymnasialem und realgymnasialem Ausklang bezeichnen, die den Vorteil vor anderen verwandten Formen hat, daß sie den Schülern eine Wahl erst zu einer Zeit zumutet, wo der Schüler wirklich im Stande ist zu wählen. Man wird freilich fragen müssen, wo bleiben diejenigen, die kein hervorragendes Interesse für die Mathematik oder für die Sprachen haben, und wo diejenigen, die ein gleiches Interesse für beide Fächer haben? Für sie müßte doch die alte Form an solchen Versuchsanstalten festgehalten und so eine dritte Gruppe, die der Vollgymnasiasten, gebildet werden.

Ob das sich praktisch durchführen läßt, wie es praktisch durchführbar ist, welche Mittel der Kommunen oder des Staates es erfordert, das mögen sich die überlegen und die beantworten, die die Versuche machen und uns freundlichst darüber Auskunft geben. Wir brauchen uns darüber hier nicht den Kopf zu zerbrechen. Aber dreierlei wird wohl jeder, der an solche Versuche herantritt, von vorne herein gut tun sich zu sagen. Erstens: Die Gruppenbildung will, daß ein Plus für ein Minus herauskommt. Kommt kein Plus, sondern nur Minus heraus, so ist die Einrichtung ohne Erfolg und setzt das Niveau des Gymnasiums nur herab. Die Gefahr, daß es so endet, wird da vorhanden sein, wo das Niveau einer Schule schon an sich niedrig ist; nur wo gute Leistungen einer Schule vorhanden sind, wird der Versuch ungefährlich sein. Zweitens: Das Prinzip, das zum Versuch einer Gruppenbildung führt, schließt eine Aenderung des Lehrplans und der Prüfungsordnung, nicht nur der Lehraufgaben in sich ein und verwandelt die einheitliche Spitze, in die die gymnasiale Bildung bisher auslief, in zwei oder mehr Endpunkte. Drittens: Der Grundzustand unserer Gymnasien wird durch die Gruppenbildung in Prima nicht umgestaltet. Es mag kommen, daß mehr Arbeitsfreudigkeit und mehr Arbeitsgewinn in der Prima auf diesem Wege geschaffen wird, aber überschätzt darf der Wert der Neuerung nicht werden. Ein welterschütterndes Ereignis oder auch nur ein pädagogisches Ereignis von großer Bedeutung ist diese Neuerung nicht. Die Behauptung, daß sie die bedeutsamste Aenderung unseres Gymnasiallehrplans seit Jahrzehnten sei, ist eine große Uebertreibung. So schlage ich denn die zweite These vor, in der ich bitte das Wort „mathematisch-naturwissenschaftlichen“, das durch einen Irrtum von meiner Seite hineingekommen ist, durch „mathematischen“ zu ersetzen, und in der, wie ich ausdrücklich hervorhebe, die Worte „namentlich für Orte mit einer geringen Anzahl von höheren Lehranstalten“ nicht in Rücksicht auf innere, sondern nur auf äußere Gründe gesetzt ist.

2. Die Einrichtung von (vollgymnasialen, mathematischen, sprachlichen) Schülergruppen ist namentlich für Orte mit einer geringen Anzahl von höheren Lehranstalten zulässig und gibt dem Gymnasium die Gestalt einer neuen, milden Art der Reformanstalten.

Der zweite Vorschlag, von dem ich nicht weiß, ob er schon in einen Versuch umgesetzt ist (Kölnische Zeitung 1905, Nr. 1035), geht dahin, das Klassensystem, das bisher auf den höheren Lehranstalten allgemein besteht, in der Mathematik und den beiden alten Sprachen für die drei oberen Klassen des Gymnasiums aufzuheben und dafür ein Fachsystem mit drei aufsteigenden Jahresstufen zu setzen. Der Befürworter dieses Gedankens hält selbst die Durchführung

des Fachsystems in allen Fächern für unmöglich, aber er empfiehlt es für einzelne Fächer. In den Gegenständen, in denen das Klassensystem bliebe, also in der Religion, dem Deutschen, dem Französischen, der Geschichte, der Erdkunde und den Naturwissenschaften, würde der Schüler einer solchen Anstalt von O II nach U I, von da nach O I versetzt werden. In je einem der drei genannten Gegenstände, in denen das Fachsystem eingerichtet würde, würde ein Schüler nach Ablauf eines Jahres, wenn er den Anforderungen nicht genügt, auf der Stufe, auf der er war, unbeschadet seiner sonstigen Versetzung, verbleiben können, um das Pensum noch einmal durchzumachen. Von diesem Mischsystem zwischen Klassen- und Fachunterricht verspricht man sich doppelten Erfolg, erstens den, die höhere Klasse von den Nachzüglern zu befreien, die nur zum Schaden und Hemmnis der anderen Schüler mitgeschleppt werden, und zweitens dem zurückgebliebenen Schüler auf der Stelle, wo es für ihn von Nutzen ist, die Gelegenheit zu bieten, ohne Ueberanstrengung die Lücken auszufüllen und im übrigen mit den andern rüstig fortzuschreiten. Den Abschluß denkt man sich dann so, daß ein Eintritt des in einem Fachkursus zurückgebliebenen Schülers in die Reifeprüfung auch dann zulässig ist, wenn er erst am Abschluß des vorletzten Kursus der betreffenden Fachklasse stünde. Für diese Einrichtung sucht man das Vorbild im 18. Jahrhundert am Oldenburger Gymnasium. Dies soll, nachdem es vorher dem Verfall entgegenging, durch diese Einrichtung zu neuem Leben und schöner Blüte gebracht worden sein. Etwas wunderlich schaut sich das Ding allerdings an, und sehr einleuchtend wird der Vorschlag nicht gleich erscheinen.

Ein Schüler soll also teilweise versetzt werden und teilweise nicht. Er wird zu $^8/_9$ oder $^7/_9$ versetzt, zu $^1/_9$ oder $^2/_9$ nicht versetzt; er ist nun zugleich Obersekundaner und Unterprimaner, oder Unterprimaner und Oberprimaner, oder wie es dann auch kommen kann, wenn er zweimal in einem Fache zurückbleibt, Obersekundaner und Oberprimaner. Wird das nicht doch ein recht heikler Zustand für ihn und für die Schule werden? Werden ihn nicht seine Mitschüler, die ganz versetzt sind, hänseln? Wird er sich nicht vor denen schämen müssen, die ihm von unten her in dem Fache, in dem er zurückgeblieben ist, nachgerückt sind? Werden ihn seine Lehrer immer für voll ansehen, und wird er nicht innerlich sich durch die Unklarheit seiner Situation mehr bedrückt fühlen, als wenn er mit denen, die früher ganz seine Mitschüler waren, auf gleicher Stufe fortgeschritten wäre und sich in dem einem Fache redlich gequält oder auch geeignete Nachhilfe in Schule oder Haus gesucht oder schließlich die durch die Prüfungsordnung schon zugelassene Kompensation gefunden hätte? Ich verzichte darauf, dies weiter auszuführen. Werden aber nicht auch Schwierigkeiten für den Stundenplan entstehen, die sich recht unangenehm fühlbar machen dürften oder auch unüberwindlich sein könnten? Für die Fachklassen muß dann in den drei oberen Klassen, oder wo U I und O I vereinigt sind, wenigstens in den zwei oberen Klassen der Unterricht auf dieselben Tage und Stunden verlegt werden, und ein Lehrer, der im Lateinischen, Griechischen oder der Mathematik in Prima oder einer der Primen unterrichtet, kann nicht zugleich in demselben Fache in der Obersekunda und der anderen Prima unterrichten. Werden sich nicht noch größere praktische Schwierigkeiten einstellen, wenn das Gymnasium eine große Anstalt mit zwei Obersekunden und mehr als zwei Primen ist? Und wer wird schließlich den teilweise zurückgebliebenen Schüler prüfen? der Lehrer, der zur Prüfungskommission gehört und ihn nicht unterrichtet, oder der Lehrer, der nicht zur Prüfungskommission gehört und ihn unterrichtet? Ueberall dürften dabei Unstimmigkeiten eintreten, und zur jetzigen Organisation unserer Schule, scheint mir, paßt dies neue System nicht recht. Und wie durch eine solche Organisation eine in Verfall geratene Schule zu neuer Blüte gebracht worden ist, oder gebracht

werden kann, ist mir nicht recht verständlich. Mittel und Erfolg stehen hier doch in gar keinem rationellen Verhältnisse. Ob der eine oder der andere Schüler nur teilweise aus einer der oberen Klassen in die andere versetzt wird, oder ganz versetzt wird, oder nicht versetzt wird, das ändert doch nichts am Wesen der Anstalt, an der Leistung des Lehrkörpers, an dem inneren Werte des dort gegebenen Unterrichts und der dort geübten Erziehung. Es ist doch kein beträchtlicher Vorteil für den einzelnen Schüler und die oberen Klassen des Gymnasiums, der dabei herauskommen kann, und eine Schule mit dem Mischsystem könnte vielleicht auch eine gewisse bedenkliche Anziehung auf die schwächer begabten Schüler und die ängstlicheren Eltern üben, der ganze Erfolg also in ihrer Frequenzziffer liegen. Ob das gerade für die Schule sehr vorteilhaft wäre und ihre Leistungen nicht ungünstig beeinflussen würde, erscheint doch recht fraglich. Und wird das Mischsystem nicht vielleicht zu einer schiefen Ebene werden, auf der man herabzugleiten in Gefahr ist? Wenn der Eintritt in die Prüfung bei diesem System zulässig sein soll, sobald der Schüler die Oberprima im übrigen absolviert hat, aber in einem der Kursusfächer „etwa" erst am Ende des vorletzten Kursus steht, wird da nicht, wo das System eingeführt ist, sich auch bald die Tendenz geltend machen, noch weiter zu gehen, und den Eintritt in die Prüfung zu gestatten, wenn der Schüler auch noch nicht einmal am Ende des vorletzten Kursus steht, oder wird man nicht die Neigung haben, die Konzession von einem Fache auf zwei oder mehr Fächer auszudehnen?

Dem ganzen System wohnt eine gewisse Nachgiebigkeit gegen die Schwäche des Schülers inne, das ist seine gute und seine gefährliche Seite. Der Gedanke der Milde, den die Kompensation in sich einschließt, der auch jetzt nicht in der Prüfungs- und Versetzungsordnung fehlt, kommt aber in dem System der teilweise erfolgenden Versetzung aus klarer Form in unklarere Form und aus der Abschlußstelle, wo er am besten am Platz ist, in den Unterrichtsbetrieb selbst hinein, wo er doch recht sehr stören kann. Er wird zum Gedanken des einfachen Erlasses ohne Ersatz und damit doch eigentlich in sein Gegenteil verkehrt. Immerhin ist der Gedanke des Mischsystems ein Gedanke, der aus wohlwollender Gesinnung für die Gymnasialjugend heraus geflossen ist, und er hat vor der Idee der Gruppenbildung den Vorzug, daß er nicht auf eine doch nur schwer zu kontrollierende Steigerung der Leistungen an einer Stelle über den Lehrplan hinaus will, sondern daß er offen die schon jetzt in der Kompensation liegende Nachsicht noch weiter ausdehnt und unter Abänderung der Prüfungs- und Versetzungsordnung zuläßt, daß auch bei teilweise minderwertigen Leistungen des Schülers diesem die Reife ohne Aequivalent zuzuerkennen ist. Er will den marschfähigeren Schülern das flotte Tempo und den Marodeuren das Nachkommen möglich machen und damit die Arbeitsfreudigkeit und schließlich auch für einzelne Schüler den Arbeitsgewinn steigern. Und wenn das Mischsystem so als nicht ungeeignet erscheint, sowohl einzelnen Schülern als auch der Gesamtheit einen gewissen Vorteil zu bieten, so mag man es immerhin, wo man das Vertrauen dazu hat, mit ihm versuchen. Ich glaube allerdings, daß man es als praktisch undurchführbar bald wieder aufgeben wird, und als eine einschneidende Veränderung, von der das Heil und die Zukunft unseres Gymnasiums abhängt, wird man es auch wohl nicht begrüßen können. Ich schlage deswegen, viele Bedenken zurückhaltend, die These 3 vor:

3. Die Mischung des Klassen- und des Fachsystems ist unter Voraussetzung entsprechender Abänderung der Prüfungsordnung möglich und zulässig; doch wird diese Einrichtung in der Praxis auf manche Schwierigkeiten stoßen.

Allzu große Hoffnungen wird man also auf das Gruppensystem und auf das Mischsystem von Fach- und Klassenunterricht nicht setzen können, aber man

wird sie als Versuche gelten lassen können und wird ihnen vorläufig alles Wohlwollen entgegenbringen können. Die Zeit wird ja dann kommen, wo endgültig geurteilt werden muß.

Viel wichtiger aber als alle diese Versuche wird es doch für das Gymnasium sein, die Freiheit, die die Lehrpläne geben, auszunutzen. Die Gruppenbildung läßt an sich zwei Wege zu, auf denen sie ihr Ziel erreichen kann. Die Ermäßigungen einerseits und die Mehrleistungen andererseits können erzielt werden durch Stundenerlaß und dafür als Ersatz geforderte Privattätigkeit, oder auch durch Stundenverschiebung ohne Einschränkung der Gesamtzahl der Wochenstunden und die Tätigkeit der Schule selbst. Jeder dieser Wege hat seine Nachteile und Vorteile. Die Privattätigkeit ist immer schwer zu überwachen und beim Examen nicht sicher zu kontrollieren; es öffnet sich da leicht für den leichtsinnigen Schüler der Weg des Scheins, der Unwahrhaftigkeit und der Trägheit. Hingegen werden wieder praktische Schwierigkeiten eintreten, wenn man den Ersatz für die Ermäßigung nur im Schulunterrichte zu geben versucht. In der Mathematik wird dies leichter gehen, wo der Weg über den Lehrplan hinaus doch wohl ein einziger und sicherer, nämlich der zum realgymnasialen Abschlußpensum ist; bei dem sprachlichen Unterrichte wird es eine ebenso sichere Wegroute nicht geben, und wenn die Neigung der Schüler zu ihrem Rechte kommen soll, wird es gar kein einheitlicher Weg sein können. Mir scheint nun aber, wenn man die Sache nicht von außen her, sondern von innen heraus ansieht, die ganze Gruppenbildung doch nur dann einen wirklichen Sinn und eine Berechtigung zu haben, wenn man im Stande ist, in dem Schüler schon den heranreifenden Mann bis zu einem gewissen Grade anzuerkennen, und wenn man in diesem Vertrauen der Herbigkeit des Gymnasiums oben etwas nehmen will. Und darum würde es mir sympathischer erscheinen, bei der Gruppenbildung die private Tätigkeit in Anspruch zu nehmen, obwohl mit aller Vorsicht und unter möglichster Kontrolle der Schule. Wo die Zustände eines Gymnasiums das Vertrauen zu den Schülern nicht rechtfertigen, sollte man natürlich sich einfach in den Bahnen der Lehrpläne bewegen. Aber wo gute Zustände es rechtfertigen, kann man doch auch ohne Gruppenbildung und ohne jedes neu ersonnene System die Selbst- und die Privattätigkeit der Schüler aufs beste fördern.

Unsere Lehrpläne haben einen großen, allerdings allgemein schwer zu beseitigenden Mangel. Die wöchentliche Unterrichtsstundenzahl ist auf der Oberstufe unbedingt zu hoch und mutet den Schülern zu starke Schulleistungen zu. Hierin haben die neuen Lehrpläne keine Verbesserung, sondern stellenweise noch eine Verschlechterung gebracht, und darum ist es besonders erfreulich, wenn in den allgemeinen Bemerkungen kräftig betont wird, daß die Anstaltsleiter in verstärktem Maße darauf zu achten haben, daß nicht für alle Unterrichtsfächer gleich hohe Anforderungen gestellt werden, und daß eine gegenseitige Rücksichtnahme von den Vertretern der verschiedenen Lehrgebiete geübt werden muß und sich jeder maßvoll zu bescheiden habe. Daß dies wirklich geschieht und in verständigster Weise geschieht, davon dürfte die Zukunft des Gymnasiums mehr abhängig sein als von allen Versuchen mit Gruppenbildungen und Mischsystemen oder ähnlichen Heilmitteln. Aber das setzt natürlich gesunde oder sogar fast ideale Zustände voraus. Wo die sind, kann man doch reiferen, fleißigeren, Vertrauen verdienenden Schülern weit entgegenkommen und alle Rücksicht auf die sich entwickelnde Persönlichkeit und Individualität nehmen. Hier werden am rechten Platze mit Umsicht alle Mittel angewandt werden können, Gestattung wissenschaftlicher Schülervereine, Dispensation von einzelnen Arbeiten, freie Wahl der Stoffe und Themen für häusliche Arbeiten, mäßige Verschiebung der Stundenzahl den Bedürfnissen entsprechend, auch gelegentlicher Erlaß von Unterrichts-

stunden und Tagen, wenn nur die Gefahr des Mißbrauchs durch die Schüler ausgeschlossen erscheint. Hier muß wirklich der kleinliche Pedantismus weichen vor dem großen Gesichtspunkte, den Widerspruch zwischen den Pflichten der Schule und dem Drängen reiferer Schüler zu mildern; und so wenig sich das im einzelnen bestimmen und vorschreiben läßt, so viel können doch Lehrer und Leiter der Schule in dieser Beziehung tun, ohne sich dabei der Korrektur durch die Behörde auszusetzen, wie es von hoher Stelle in dankenswerter Weise zugesagt ist. Zur Berücksichtigung der Individualität der Schüler bietet der geschichtliche, der sprachliche und vor allem der deutsche Unterricht dem geschickten und kenntnisreichen Lehrer reichlich Gelegenheit. Hier ist es doch am leichtesten und am natürlichsten, sich den Wegen, die sich der Schüler schon selbst durch seine Selbsttätigkeit gewählt und geöffnet hat, soweit wie irgend zulässig, zu folgen und sie auf denselben zu fördern. Die Privatlektüre in den Sprachen, in der Geschichte, im Deutschen geht doch am wenigsten aus der Initiative der Schule hervor, die selbst nur in einige Meisterwerke unserer Literatur einführen kann. Darüber hinaus ist so vieles Gute und Wichtige vorhanden. Darum lasse man doch die größte Freiheit in der Wahl der Aufsatzthemata oder anderer wissenschaftlicher Aufgaben und für den Gegenstand der freigesprochenen Berichte und komme hier allen gesunden Neigungen der Schüler entgegen. Hier kann doch der rechte Lehrer am besten mit dem Entgegenkommen, das er dem Freiheitsdrang der Jugend zeigt, sichere Leitung und Bewahrung der Schüler vor Schaden verbinden und sich den Dank seiner jungen Freunde für das Leben verdienen. Jedoch das ist ja alles eigentlich selbstverständlich, und darum schlage ich die These 4 und im Anschluß an sie die These 5 vor:

4. Die Förderung der selbständigen Privattätigkeit und die Berücksichtigung der besonderen Gaben und Neigungen reiferer Schüler oder Schülergruppen unter maßvoller Beschränkung der Unterrichtsstundenzahl oder der Anforderungen in einzelnen Fächern ist zulässig und wünschenswert und dürfte zur Ausgleichung der Spannung zwischen den Ansprüchen der Schule und den Bestrebungen der Schüler beitragen.

5. Die Berücksichtigung der Individualität der Schüler kann besonders im Betriebe des deutschen Unterrichts stattfinden.

So, glaube ich, kann dem Gedanken der größeren Bewegungsfreiheit Verwirklichung geliehen werden, nicht nur auf neuen Wegen, die man erproben möge, sondern vor allem und noch viel mehr auf den Wegen, die durch die Lehrpläne bereits geschaffen sind, und denen, die von einsichtigen und mit der Jugend empfindenden Lehrern längst betreten sind, ohne daß davon viel Aufhebens gemacht worden ist.

Aber der neue Kampf für die Bewegungsfreiheit hat auch seine bedenklichen Seiten, und diese dürfen nicht übersehen werden. Ich will nur kurz auf einige wichtige Punkte aufmerksam machen, die allerdings schon allgemein bekannt sind.

Es wird Ihnen nicht entgangen sein, daß seitens der preußischen Unterrichtsverwaltung der ernste Plan besteht, eine Neuorganisation des höheren Mädchenschulwesens vorzunehmen. Es hat zu der Vorberatung dieser Frage eine Konferenz im Januar dieses Jahres im preußischen Kultusministerium getagt, und sie hat auf Grund der ihr zugegangenen Vorlagen Beschlüsse gefaßt, die für die Unterrichtsverwaltung keinerlei bindende Kraft haben, aber voraussichtlich und hoffentlich die Grundlage der Neuordnung bilden werden. Nach meiner festen Ueberzeugung handelt es sich dabei um einen schönen und großen Fortschritt, von dem segensreicher Erfolg zu erwarten ist und zu dem nicht nur die preußi-

sche Schulbehörde, sondern alle beteiligten Kreise beglückwünscht werden können. Die höhere Mädchenschule soll umgebildet werden in ein siebenklassiges Lyceum mit drei Elementarschulvorklassen, also mit zehnjährigem Unterrichtsgange, und in ein sich daran anschließendes Oberlyceum mit vier Jahresstufen. Das Lyceum soll die allgemeine höhere Mädchenschule sein, die für die Töchter der gebildeten Familien bestimmt ist. Die Oberlyceen sollen nur in beschränkter Anzahl und nur da, wo ein Bedürfnis vorliegt, zu errichten sein. Sie bilden die Schule für diejenigen, die sich auf ein Universitätsstudium vorbereiten wollen. Das Lyceum soll sich von jeder Uebertreibung freihalten und keine Ueberbildung herbeiführen, aber es soll sich in freier Weise und so, daß nicht mechanisch die Form der Knabenschule auf die Mädchenschule übertragen wird, dem Lehrgange der sechsklassigen lateinlosen Realschulen annähern, ein siebentes Schuljahr hinzufügend, um jeder Ueberbürdung und Ueberhastung vorzubeugen und es möglich zu machen, vor allem im Deutschen eine gründlichere Durchbildung zu geben. Das Mädchenlyceum soll der vorhandenen Halbheit und Oberflächlichkeit der weiblichen Bildung ein Ende machen, den Mädchen eine gute neusprachliche Bildung und auch an der mathematisch-naturwissenschaftlichen Durchbildung der männlichen Jugend einen Anteil verschaffen. In den beiden oberen Klassen des Lyceums soll fakultativer lateinischer Nebenunterricht für diejenigen erteilt werden, die dazu Lust und Neigung haben oder die auf das Oberlyceum übergehen wollen. Es ist zu erhoffen, daß diese Schulen in der Tat dem vorhandenen Bedürfnis entsprechen und daß sie manche berechtigte Klage verstummen lassen werden. Das Oberlyceum ist so gedacht, daß es sich an das Lyceum anschließt, statt der drei oberen Klassen höherer Knabenvollanstalten, aber vier Jahresstufen in sich aufnimmt. Es soll eine Reihe obligatorischer Fächer, Religion, Deutsch, Französisch, Geschichte, Erdkunde, Mathematik und Naturwissenschaft mit einer Reihe wahlfreier Fächer verbinden und hierdurch sich wiederum, ohne daß eine mechanische Uebertragung stattfindet, und mit angemessener Einschränkung zugleich der Oberrealschule, dem Realgymnasium und dem Gymnasium annähern. Die Schülerinnen werden wählen können zwischen verstärktem mathematisch-naturwissenschaftlichem und englischem Unterrichte, oder Englisch und Latein, oder Latein und Griechisch. Sie werden im ganzen unter Voraussetzung der beiden oberen Klassen des Lyceums 6 Jahre Latein und 4 Jahre Griechisch haben, wenn sie den gymnasialen Zweig erwählen. Hier wird also von der Einführung der fakultativen Lehrfächer in einem ganz anderen Umfange Gebrauch gemacht werden, als an den höheren Lehranstalten für Knaben; wie ich glaube, mit vollem Recht. Es würde der schwerste Fehler sein, bei der Reform des Mädchenschulwesens einfach das Knabenschulwesen zu kopieren, und es ist wohl einzig angemessen und empfehlenswert, an das vorhandene Bedürfnis anzuknüpfen und die Mädchenschule in geeigneter Weise umzugestalten und auszubauen. Daß dies hier in einer Form geplant wird, die zugleich dem Gedanken einer Einheitsschule eine Ausführung gibt, kann an der Stelle, wo es geschieht oder geschehen soll, nur gut geheißen werden, da es hier gilt, im wesentlichen eine Neuschöpfung vorzunehmen, in die man nicht unnötig und im Uebermaß die Zersplitterung und Teilung hineintragen wird.

Aber so angemessen diese Pläne für die Fortentwicklung des höheren Mädchenschulwesens erscheinen dürften, so wenig würde sich die hier ins Werk gesetzte Reform dazu eignen, nun auch direkt und sofort auf die Gestaltung der Verhältnisse der höheren Knabenschule einen maßgebenden Einfluß zu üben. Die auf eigenem Boden erwachsende, auf eigene Verhältnisse berechnete Neuordnung des Mädchenschulwesens ist nicht unmittelbar übertragbar auf die auf anderem Boden seit Jahrhunderten entwickelte und für andere Naturen bestimmte Ordnung des

Knabenschulwesens. Mag, wenn beide erst nebeneinander bestehen und beide sich nun nebeneinander bewähren können, ein guter Einfluß herüber und hinüber zu hoffen sein, vorläufig jedenfalls können wir für das Gymnasium von den geplanten Formen des Oberlyceums nichts brauchen. Gewiß erkennen wir es als eine für das deutsche Volk gute Ordnung an und danken es den Lehrplänen von 1901, wenn sie für eine Reihe von Unterrichtsfächern den Unterschied der verschiedenen höheren Lehranstalten nach Möglichkeit beseitigt haben, wir danken es ihnen aber ebenso sehr und sehen es für nützlich an, wenn sie auch dem Gesichtspunkte Rechnung getragen haben, die Eigenart der einzelnen Formen höherer Lehranstalten zu stärken, und von diesem Gesichtspunkte aus können wir für das Gymnasium nicht die Ausdehnung der Wahlfreiheit auf weitere Fächer als Englisch, Französisch, Hebräisch und Zeichnen wünschen, und namentlich müssen wir es immer wieder aussprechen, mit einem steht und fällt das Gymnasium, mit dem Griechischen. Wahlfreier griechischer Unterricht oder Beschränkung des griechischen Unterrichts in den Oberklassen des Gymnasiums sehen wir als das Ende des Gymnasiums an. Ich möchte hier nicht wiederholen, was von so vielen Freunden des Gymnasiums an so vielen Stellen und bei so vielen Gelegenheiten und auch in den Märzverhandlungen des preuß. Abgeordnetenhauses ausgeführt worden ist, zumal da ja unser hochverehrter zweiter Vortragender bei seinem Thema wohl auch wieder derselben Ueberzeugung Ausdruck geben dürfte; es kann genügen, zu erklären, daß wir bezüglich des Griechischen auf dem Standpunkt der Braunschweiger Erklärung von 1900 beharren, und daß wir trotz aller Gegenreden uns nicht für widerlegt erachten, wenn wir das Studium des Griechischen für den Kern der gymnasialen Bildung, die zu den historischen Quellen zurückführen will, erklären. Möchten alle gesunden Bestrebungen, die Bewegungsfreiheit der Schüler auf der Oberstufe der Gymnasien auszudehnen, Gruppenbildung wie Mischsystem und andere Formen gedeihen, aber möchten diese Bestrebungen nicht dazu führen, das Gymnasium weiter zu beunruhigen durch die Idee der Umwandelung des Griechischen und anderer obligatorischer Gymnasialfächer in fakultative Lehrgegenstände. Diesen Gedanken wollen die Thesen 6 und 7 ausdrücken:

6. Bei der Einteilung der Schüler in Gruppen, bei der Einrichtung des Mischsystems und bei der Beschränkung des Klassenunterrichts zu Gunsten der Privattätigkeit der Schüler muß das Griechische auf dem Gymnasium in Ziel und Stundenzahl unberührt bleiben.

7. Die Ausdehnung der Wahlfreiheit auf mehr Lehrfächer des Gymnasiums ist nicht wünschenswert und widerspricht der Eigenart dieser Anstalten.

Das Mädchenoberlyceum wird, wenn es zur Ausführung kommt, eine Zwischenanstalt zwischen höherer Mädchenschule und Universität werden. Es wird Schülerinnen im Alter von 16 bis 20 Jahren in sich einschließen. Dem heranwachsenden Mädchen gebührt eine andere Behandlung seitens der Lehrer als dem Knaben. Das ist schon jetzt auf der Mädchenschule notwendig und wird auf dem Oberlyceum erst recht geboten erscheinen. Hier wird eine freiere, selbstständige Haltung der Schülerinnen zulässig und unentbehrlich sein, ja es wird sich hier manche neue Form ausbilden können, und es erscheint gewiß nicht ausgeschlossen, wo man es mit innerlich gereiften 19- und 20 jährigen jungen Damen zuletzt zu tun hat, daß auch Formen im Unterrichte durchgeführt werden können, wie sie dem Universitätsunterricht eigen sind. Würde es sich empfehlen, etwas Aehnliches mit den oberen Klassen des Gymnasiums jetzt zu planen oder vorzunehmen? und diese vom übrigen Gymnasium loszulösen? Ich glaube nicht,

daß Jemand, der den Vergleich zwischen gleichaltrigen Knaben und Mädchen auf der Oberstufe des Unterrichts in der Praxis hat ziehen können, dies wünschen wird. Unsere Knaben sind, wie bekannt, gerade in den Jahren, wo das Mädchen schon etwas Fertiges im Wesen an sich hat, noch innerlich unabgeschlossen und wollen anders genommen werden. Eine Loslösung der oberen Klassen hätte auch nur dann Sinn, wenn zugleich eine größere Ausdehnung in der Wahlfreiheit der Lehrfächer stattfände, und die Ablehnung der einen Idee schließt die Ablehnung der andern in sich ein. Wir würden unseren Schülern mit der Zwischenanstalt keinen guten Dienst leisten und dem Stamme des Gymnasiums die Krone rauben. Wir würden unsere historische Entwicklung negieren und revolutionären Bahnen auf dem Schulgebiete zutreiben, ohne zu wissen, was wir eigentlich wollen und wohin wir geraten. Darum schlage ich zum Schluß die These 8 vor:

8. **Die Loslösung der obersten Gymnasialklassen von dem übrigen Gymnasium und die Umbildung dieser Klassen in eine selbständige, zwischen dem sechs- oder siebenklassigen Gymnasium und der Universität stehende Schule ist nicht anzustreben.**

Ich bin am Ende meiner Ausführungen, die absichtlich nur einige Hauptpunkte berührt und nur Andeutungen gegeben haben, und die, ich bitte es wiederholen zu dürfen, nicht aus eigener Initiative gemacht sind. Ihre Sache ist es, sie zu prüfen. Ich glaube nicht engherzig gewesen zu sein in den Konzessionen an das Neue und nicht untreu gegen das Alte. **Edlen Aufgaben zugewandte Selbsttätigkeit der Schüler ist das höchste Ziel des Gymnasiums, aber zu frühe Selbstbestimmung und unreife Eigenwahl kann nur Schaden anrichten.**

Nachdem die Versammelten durch lebhaften Beifall ihren Dank für das Gehörte kundgegeben hatten und die Diskussion eröffnet war, ergriff das Wort zunächst Gymnasialdirektor Dr. **Kuthe** aus Parchim:

„Mit den ebenso tiefgehenden wie umfassenden Ausführungen des Herrn Referenten stimme ich in allen wesentlichen Punkten durchaus überein. Besonders wohltuend hat es mich berührt, wie derselbe mit aller Entschiedenheit an den alten Grundlagen unseres humanistischen Gymnasiums festhält, dabei aber doch sich nicht unbedingt abweisend verhält gegenüber den Versuchen, die durch freiere Gestaltung des Unterrichts in den oberen Klassen einen noch reicheren Gewinn für die Schüler dieser Klassen aus dem Gymnasialunterricht zu gewinnen trachten. Hiervon handeln die Thesen 2 und 3, und an die letztere namentlich möchte ich einige Bemerkungen anknüpfen, da ich Gelegenheit gehabt habe, mich im Laufe des letzten Jahres gerade mit dieser Frage eingehender zu beschäftigen.

„Ich muß dabei zunächst dem Gedanken entgegentreten, als liefen alle solche Versuche schließlich doch nur darauf hinaus, die Anforderungen an die Schüler noch weiter herabzudrücken. Ich glaube nicht an eine Überlastung unserer Schüler, wenigstens nicht an eine Überlastung unserer Schüler mit geistiger Arbeit, und würde mich daher unbedingt gegen alle Versuche aussprechen, die eine Herabminderung der Leistungen herbeizuführen drohen. Aber der Gedanke der Kompensation beherrscht schon jetzt unser ganzes höheres Schulwesen bis zum Abiturientenexamen, und wenn wir diesen tatsächlich vorhandenen und rechtlich anerkannten Verhältnissen auch schon in der Gestaltung des Lehrplanes der obersten Stufe Rechnung tragen, so handeln wir nur folgerichtig und offen. Wenn jetzt ein Obersekundaner mit einem Mangel in einem oder dem anderen Fache versetzt wird, so geschieht es in der stillschweigenden Erwartung, daß er entweder durch vermehrte Anstrengung die Lücke ausfüllen wird oder sich auf einem anderen Gebiete die Ausgleichsmöglichkeit erwirbt. Gewiß kann es sehr gut eine den Charakter bildende und stählende Wirkung ausüben, wenn die Schule dem Schüler zuruft, du mußt auch in dem Fache, das dir nach Neigung und Begabung nicht recht liegt, die vorgeschriebenen Forderungen ganz erfüllen. Aber, will man

dies, so verwerfe man rücksichtslos jede Kompensation. Ob wir dann freilich nicht Gefahr laufen, die Zahl der in allen Fächern gerade noch Genügenden noch weiter zu vergrößern, ob nicht die Arbeitsfreudigkeit leidet, wenn wir mehr als unbedingt nötig ist, die Betätigung der freien Neigung erschweren, das ist eine andere Frage. Jedenfalls besteht aber bei uns überall die Kompensation zu Recht, und es wird mit ihr von Lehrern, Eltern und Schülern beim Abiturientenexamen gerechnet. Sollten wir es da nicht auch schon bei der Einrichtung der Prima tun dürfen?

„Ich habe zu Ostern dieses Jahres ein Programm veröffentlicht: «Das Parallelsystem. Eine historisch-pädagogische Studie». Dasselbe behandelt die Geschichte des Parchimer Gymnasiums unter dem Direktor Zehlicke in den Jahren 1827—1851. Zehlicke nun führte bei der Reorganisation der alten Lateinschule das Fachsystem ein, das man Parallelsystem nannte, da bei demselben alle Stunden desselben Faches parallel, d. h. in den gleichen Schulstunden liegen müssen. Die Ausdehnung dieses Systems über eine ganze Schule würde ich, wenigstens für unsere Zeit und bei einer öffentlichen Schule, als verkehrt ansehen; anders aber lautet mein Urteil, wenn ich mich frage, ob man aus den Erfahrungen jener Zeit nicht etwas lernen könnte für die Organisation der drei oberen Jahreskurse. Ich habe mein Programm durchaus referierend gehalten, so daß auch andere Herren, denen ich dasselbe gern zur Verfügung stelle, ein objektives Bild gewinnen können. Nun, die Liste der Abiturienten, in der ich die Zeitdauer des Besuches der ersten Abteilungen für jedes einzelne Fach gebe, zeigt, in welchem Maße damals Kompensationen eingetreten sind, sie zeigt aber auch, daß der Erfolg der Schularbeit erfreulich gewesen ist, und ich kann hier noch hinzufügen, daß die Männer im späteren Leben gehalten haben, was sie als Jünglinge versprachen.

„Der Grundgedanke des Fachsystems, daß ein Schüler in jedem Fache nur dann versetzt wird, wenn er in demselben voll reif ist und daher dem Unterrichte in der neuen Abteilung ohne jede Schwierigkeit folgen kann, ist pädagogisch durchaus gesund. Wird derselbe auf die Versetzung aus der Obersekunda angewandt, so würde an einem normalen Gymnasium die Mehrzahl der Versetzten für alle Fächer versetzt werden, eine Minderheit derselben würde in dem einen oder anderen Fache in der Obersekunda noch zurückbleiben. Ein gleiches Durchsieben würde bei der Versetzung aus der Unterprima erfolgen. Es würde also der Theorie nach der Fall eintreten können, daß ein Schüler 3 Jahre z. B. in der Mathematik in der Obersekunda bliebe, während er in allen anderen Fächern die Reife gewonnen hätte. Nun, auch jetzt schon schreibt die Prüfungsordnung vor, daß der Ausgleich eines «Nicht genügend» dann nicht eintreten darf, wenn die Leistungen unter das Maß hinabgehen, welches für den Eintritt in die Prima zu fordern ist. Ich bestreite aber auf Grund der früheren Erfahrungen, daß solche Fälle in irgend nennenswerter Zahl eintreten werden. Denn auch für die Zurückbleibenden ist der Segen dieses Systems größer als sein scheinbarer Nachteil. In einem Jahre, vielleicht auch schon in einem halben Jahre, werden sie — natürlich den sittlichen Ernst vorausgesetzt — wirklich zur Versetzung reif werden können, da von ihnen nicht mehr gefordert wird, als sie nach ihrem tatsächlichen Wissen leisten können, sie werden dann aber auch in der folgenden Abteilung mit wirklichem Erfolge weiter arbeiten, da die sichere Grundlage gewonnen ist. Der Unterrichtsbetrieb in der Prima muß aber hierbei wesentlich gewinnen. Gewiß wird der Unterschied in den Kenntnissen der Versetzten noch groß genug sein, aber von dem Ballast der Halbreifen kann und soll die Klasse befreit bleiben. Ist dies aber der Fall, so wird ein Schüler, der mit Lust und Liebe für ein Fach arbeitet, sich in demselben ein «Gut» leichter erwerben können als bisher. Deshalb glaube ich auch nicht, daß sich die Dauer des Besuchs der Prima verlängern wird, und sollte dies für einige wenige Schüler doch der Fall sein, so wäre das nach keiner Seite hin ein Unglück. Endlich halte ich eine Änderung der Reifeprüfung auch nicht für nötig, sie läßt den Ausgleich schon jetzt zu, und für die Gewinnung eines solchen wirklich innerlich berechtigten Ausgleiches liegen die Vorbedingungen hier günstiger als bei dem strengen Klassensystem.

„Die Schwierigkeiten der praktischen Durchführung eines solchen Mischsystems namentlich bei kleineren Schulen leugne ich dagegen nicht; ich habe z. B. die vielen Stundenpläne

Zehlickes immer mit einer stillen Bewunderung durchgesehen. Aber wo ein Wille ist, findet sich auch ein **Weg**, und es wäre jedenfalls eine dankbare Aufgabe, einen Versuch mit einer derartigen Organisation der drei oberen Jahreskurse zu machen.

„Schließlich bemerke ich noch, wie ich auch in dem Programme gesagt habe, daß das Parallelsystem in Parchim nicht abgeschafft ist, weil es sich überlebt hatte, sondern es ist ganz allein der energischen Gegnerschaft des neuen Direktors Lübker, des bekannten Herausgebers des Reallexikons, zum Opfer gefallen. Die Regierung gab es nur zögernd preis, da unter ihm die Schule zur Blüte gekommen sei, und auch aus dem Lehrerkollegium trat noch 10 Jahre später eine maßgebende Stimme für dasselbe ein."

Es folgte Landesschulinspektor Dr. **Loos** aus Linz a. d. D.:

„Gestatten Sie, daß auch ein Österreicher seine Meinung über den in Behandlung stehenden Gegenstand zum Ausdruck bringt. Wir sind auf die vorliegende Frage zuerst durch die Vorschläge des Berliner Oberlehrers Petzold aufmerksam gemacht worden, dessen heute Herr Schulrat Michaelis in seinem ausgezeichneten Vortrage keine Erwähnung getan hat. Aber ich habe mich gleich von allem Anfange an hiezu ablehnend verhalten, da ich der Ansicht bin, daß unsere Lehrpläne an den höheren Schulen vollständig ausreichen, um auch hervorragend befähigte Schüler genügend anzuregen und zu beschäftigen. In meiner Stellung als Schulinspektor habe ich genug Gelegenheit zu beobachten, was in dieser Richtung sowohl an gymnasialen als an realen Lehranstalten geschieht. Ich sehe da, daß außer der Nötigung, Massenunterricht zu betreiben, sehr wohl Gelegenheit und Geneigtheit seitens der Lehrer besteht, zu individualisieren, und darauf läuft doch schließlich die ganze heute hier erörterte Frage hinaus. Denn, wenn es wirklich noch möglich ist, im Massenunterrichte den Rapport mit dem einzelnen Schüler aufrecht zu erhalten, dann können wir auch die vorzüglich befähigten Schüler im Rahmen unserer Lehrpläne zu ihrem Rechte kommen lassen, ohne daß wir grundstürzende Veränderungen, wie die Sonderschulen, oder ein System von fakultativen Einrichtungen, wie sie der Herr Vortragende heute geschildert und kritisiert hat, ins Leben rufen. Ich brauche nur daran zu erinnern, daß im philologischen Unterrichte die Privatlektüre so gestaltet werden kann, daß die Schüler mit hervorragend sprachlichem Interesse ausreichend beschäftigt werden können. Ferner gibt der deutsche Aufsatz und die deutsche Redeübung hinreichend Gelegenheit, die Befähigteren über den Rahmen des unbedingt Vorgeschriebenen hinaus zu beschäftigen. Ebenso ist es in der Mathematik der Fall, wo namentlich in den Aufgaben eine reiche Abwechslung für die Beschäftigung verschieden begabter Schüler geboten ist. Ich will hier nicht weiter ausführen, daß es auch gar nicht ausgeschlossen ist, hervorragend Befähigten den Weg zu weisen in eine tiefere Erfassung des Funktionsbegriffes, in die Elemente der höheren Mathematik. Bekannt ist ferner, wie nützlich sich solche Schüler bei physikalischen Schülerübungen, in praktisch-chemischen Kursen und im naturhistorischen Kabinett betätigen können. Zu alle dem aber bedarf es keiner den bestehenden Lehrplan umstürzenden Einrichtungen, es kann dies leicht neben dem lehrplanmäßigen Unterrichte in einer Art von Sonderkursen geschehen, in welchen sich die Schüler nach ihrem besonderen Interesse zusammenfinden und unter der Leitung der hierzu willigen Lehrer beschäftigen. Es ist mir nicht zweifelhaft, daß sich solche Lehrer an jeder Anstalt finden werden, wenn sie für diese Mehrleistung besonders remuneriert oder sie in ihrem Pflichtpensum entsprechend entlastet werden. Ohne eine solche Entlastung aber wird sich namentlich in Deutschland, wo das wöchentliche Stundenpensum der Lehrer größer ist als in Österreich, auch bei dem größten Interesse für die Sache niemand leicht zur Übernahme des Sonderunterrichts herbeilassen können."

Gymnasialdirektor Dr. **Stamm** aus Anklam:

„M. H.! Wenn man belagert und angegriffen wird, so tut man gut, die Tore verschlossen zu halten und den verlockenden Versprechungen der Belagerer nicht allzu gutmütig zu vertrauen, sonst kann es einem gehen, wie dem ehrlichen Götz. So denke ich, daß wir uns auch den neuesten Reformvorschlägen gegenüber, betreffend „freiere Gestaltung des Unterrichtes in den obersten Gymnasialklassen", recht vorsichtig verhalten sollten. Eine weitere

Einschränkung der klassischen Sprachen im Gymnasium — und darauf läuft die Sache doch schließlich hinaus — ist nicht mehr möglich, ohne das humanistische Gymnasium in Frage zu stellen. Wir stehen gewiß alle auf dem Boden des Novembererlasses von 1900 und freuen uns über die grundsätzliche Gleichstellung der 3 höheren Schularten; es fällt uns gar nicht ein, die Gleichberechtigung der Realanstalten irgendwie anzuzweifeln oder etwa zu bedauern. Aber damit muß es nun auch genug sein. Wer ein Gymnasium besucht, muß sich eben dem Lehrplan dieses Gymnasiums fügen; wer nicht Neigung und Talent für die von den humanistischen Anstalten geforderten Kenntnisse und Leistungen hat, soll vom Gymnasium fern bleiben. Ja, es scheint mir nicht mehr als billig zu sein, wenn wir, entsprechend den Realanstalten, unsererseits ebenso eine konzentrierende Steigerung der humanistischen Fächer erstreben, wie die Realanstalten eine solche der realistischen Disziplinen mit gutem Erfolge — nicht erst zu erstreben brauchen, sondern bereits erreicht haben. Denn die Konzentrierung der Studien gibt Kraft, während die Zersplitterung schwächt. Wir Gymnasialleute sind m. E. bei dem ganzen Handel zu kurz gekommen, da wir unter der zu großen Fülle der Lehrstoffe leiden. Der Fall liegt doch so: der Oberrealschulabiturient, der nie ein Wort Lateinisch und Griechisch gelernt hat, gilt als gleichwertig dem Gymnasial-Abiturienten, der 9 Jahre sich mit Latein, 6 mit Griechisch beschäftigt, daneben aber auch fast alle Lehrfächer der Realanstalten unausgesetzt betrieben hat. Sollte es da nicht billig sein, daß unsere Schüler etwa auf die Mathematik — nicht ganz verzichten, aber doch sich mit dem Pensum der O II begnügen dürfen, in der m. E. sehr begründeten Erwägung, daß das hierdurch entstehende Minus ausgeglichen wird durch die erhebliche Vertiefung in die klassischen Sprachen? Ich meine also, wir entfernen die Mathematik völlig aus der Prima und legen die dadurch gewonnenen 4 Stunden den humanistischen Fächern zu, etwa 2 Stunden dem Griechischen, 1 Stunde dem Lateinischen, 1 Stunde dem Deutschen. [Heiterkeit.] Die Forderung kommt Ihnen überraschend; aber ich kann nichts Merkwürdiges und Unbilliges darin finden. Im Gegenteil, es scheint mir eine Forderung der ausgleichenden Gerechtigkeit. Sie verblüfft auf den ersten Blick, weil die Mathematik bisher auch in der Prima der Gymnasien eine sehr einflußreiche Stellung eingenommen hat. Aber ich glaube, man würde sich an meine Forderung ebenso schnell gewöhnen, wie man sich an die Anerkennung der völligen Gleichwertigkeit der Realanstalten gewöhnt hat: vor 20 Jahren hätte ein entsprechender Vorschlag wohl auch wenig Gegenliebe gefunden. Wer gerecht und objektiv die Frage durchdenkt, muß mir, meine ich, Recht geben.

„Aber einen Einwand könnte man wohl gegen die von mir vorgeschlagene Stärkung des Gymnasiums — denn eine Stärkung wäre es in der Tat — machen. Wie steht es mit den kleineren Städten, die nur ein Gymnasium haben? Was sollen die armen Jungen anfangen, die, obgleich im Ganzen durchaus nicht unfähiger als andere, die alten Sprachen nicht bewältigen und also auf dem Gymnasium nicht vorwärts kommen können? Sollte man denen nicht Gelegenheit geben, durch Ersatzunterricht oder »freiere Gestaltung des Unterrichtes« bis in die obersten Klassen, eine ihrer Begabung mehr zusagende, in ihrer Art auch abgeschlossene Bildung sich anzueignen? Darauf erwidere ich Folgendes:

„Daß es Orte gibt, sogar recht viele, wo nur ein Gymnasium zur Verfügung steht, ist freilich sehr übel. Zweifellos: sehr viele Schüler besuchen in solchen Städten das Gymnasium, die ganz und gar dafür nicht geeignet sind, auch von vorneherein gar nicht die Absicht haben, das Gymnasium durchzumachen, sondern die nur hingehen, um das Einjährigen-Zeugnis zu erlangen. Es liegt aber in der Natur des Gymnasiums, daß es seinen vollen Segen nur dem gewährt, der es erst mit der Reifeprüfung verläßt, während die Schüler, die schon nach dem Besuch der U II das Gymnasium verlassen, eine untaugliche Halbbildung mitnehmen. Solche Elemente schädigen sich selbst und die Schule. Gerade die Begabten unter diesen Nur-Einjährigen müssen das Unzulängliche dieser halben Gymnasialbildung unangenehm empfinden. Da sind die Realschulen sehr viel praktischer, die eine für das bürgerliche Leben geeignete, in ihrer Art abgeschlossene Bildung vermitteln. — Daraus folgt also: in allen Städten, wo höhere Schulen bestehen können, dürfte niemals nur ein

Gymnasium (oder, was in diesem Falle dasselbe bedeutet, ein Progymnasium) sein, sondern daneben immer eine Realschule, oder wenn zwei höhere Schulen nicht neben einander existieren können, dann nur eine Realschule. Wer nach Absolvierung der Realschule noch weiter gehen will, dem steht ja der unmittelbare Übergang in die Oberrealschule und damit zur Universität offen. Also wenn die Städte nicht im Stande sind, neben dem Gymnasium eine Realschule zu errichten und zu erhalten, so sollten sie auf das Gymnasium verzichten, es sei denn, daß der Staat hülfe und die fehlende Realschule errichtete, in der Erwägung, daß eine seiner wichtigsten Aufgaben ist, für eine vernünftige Bildung seiner künftigen Bürger zu sorgen und unnatürliche Verkrüppelungen der Jugendbildung nach Kräften zu verhindern."

Nachdem für die weitere Diskussion die Fünfminutengrenze vorgeschlagen und angenommen war, ergriff das Wort der Direktor des Bismarck-Gymnasiums in Wilmersdorf-Berlin, Prof. Dr. **Coste:**

„Bei der Kürze der Zeit — 5 Minuten — kann ich natürlich nur im Umriß geben, was ich zu sagen habe. Im Gegensatz zu den bisherigen Rednern, welche auf die Vergangenheit zurückwiesen, will ich auseinandersetzen, was an unserer Anstalt geschieht, um den Unterricht in der Prima freier zu gestalten. Erstens werden die Aufsätze freier behandelt: die besten Schüler dürfen statt der 2 oder 3 häuslichen Aufsätze des Semesters eine größere Arbeit machen, deren Thema sie frei wählen und dann dem Lehrer des Deutschen zur Genehmigung vorlegen. Dieses Verfahren hat sich bei einer Generation bereits bewährt und wird jetzt bei der zweiten versucht. — Zweitens wird eine freiere Gestaltung des griechischen und mathematischen Unterrichts in einer Oberprima versucht. Alle Schüler haben 6 Wochenstunden Griechisch; die mathematisch besonders Interessierten haben dazu 4 Wochenstunden Mathematik, die sprachlich Interessierten dagegen nur 2 Stunden Mathematik und 2 Stunden mehr Griechisch. Auf diese Weise kann die erstere Abteilung etwas weiter geführt werden, als sonst das Ziel des Gymnasiums ist, während die zweite tiefer in die griechische Literatur und Archäologie eingeführt wird und in der Mathematik im wesentlichen auf dem Standpunkt der UI stehen bleibt. Von 21 Oberprimanern gehören 9 der ersten, 12 der zweiten Abteilung an. — Drittens finden im Anschluß an den literarisch-musikalischen Verein der Oberklassen bereits seit mehreren Jahren Kränzchen von Primanern statt, welche unter Leitung eines Oberlehrers griechische Dramen, besonders Euripides, lesen. Die Schüler sind stets gern dazu gekommen, trotz der hohen Normal-Stundenzahl. Von Überbürdung ist auch im allgemeinen nichts zu spüren. — Ich glaube, mit diesen Versuchen, für die natürlich auch die Beschaffenheit der Generation in Betracht kommt, weder etwas Grundlegendes noch etwas Grundstürzendes zu unternehmen; wohl aber hoffe ich, Freudigkeit und rege Teilnahme für die Stoffe unseres Gymnasiums damit zu wecken und zu nähren und auf diesem Wege unserer gemeinsamen Sache, dem humanistischen Gymnasium, besonders in der jüngeren Generation überzeugte Anhänger zu gewinnen."

Regierungsrat Gymnasialdirektor **Thumser** aus Wien:

„Nach den Ausführungen des unmittelbaren Herrn Vorredners kann ich mich kürzer fassen, da nach diesem die Vorschläge, die ich der Versammlung zur Erwägung vorlegen wollte, zum Teil bereits Verwirklichung gefunden haben. Es ist kein Zweifel, daß sich nach der Sexta der österreichischen Gymnasien, die etwa der Obersekunda der deutschen Gymnasien entspricht, bei der Mehrzahl der Schüler eine entschiedene Vorliebe für die sprachlichen oder für die realistischen Fächer offenbart. Es würde sich nach meiner Meinung empfehlen, zunächst versuchsweise dieser Vorliebe der Schüler insofern Rechnung zu tragen, als ihnen die Möglichkeit geboten würde, in den Fächern, für die sie eine besondere Neigung oder Veranlagung zeigen, sich zu vertiefen, wie es auch die 4. These des Referenten nahe legt. Hiergegen müßte ich mich, entgegen den Ausführungen des Herrn Rektor Kuthe, gegen die Mischung des Klassen- und Fachsystems mit aller Entschiedenheit aussprechen. Die Bedenken, welche sich hier von vornherein erheben, die Schwierigkeit, mit welcher die praktische Durchführung verbunden ist, hat der Referent klar dargelegt. So gerne ich nun der studierenden Jugend und dem Elternhause wohlwollendes Verständnis entgegenbringe, so

glaube ich doch offen erklären zu müssen, daß wir mit der Nachsicht in der Beurteilung der Schülerleistungen und in der Berücksichtigung der Schülerindividualitäten bereits an der Grenze des Zulässigen angelangt sind und jetzt vielmehr dahin zu wirken haben, daß das Gymnasium und sagen wir die Mittelschule im allgemeinen allmählich wieder die ernste und strenge Schule jener Schülerkategorien werde, die dereinst berufen sind, die leitenden Stellungen in der Gesellschaft einzunehmen."

Der Direktor des Joachimsthalschen Gymnasiums Prof. Dr. **Bardt:**

„Ich weiß nicht, ob es andern Hörern auch gegangen ist, wie mir: ich befinde mich in viel höherem Grade in Übereinstimmung zu den überaus lichtvollen mündlichen Ausführungen des Herrn Stadtschulrats als zu seinen Thesen. Diese führen mehrfach aus, was möglich, was statthaft ist; nein, möglich ist manches, damit ist aber nicht gesagt, daß es wünschenswert, daß es erstrebenswert ist; statthaft ist, was die hohen vorgesetzten Behörden gestatten, und was sie gestatten wollen, darüber mögen sich diese den Kopf zerbrechen, uns berührt das nicht sehr. Mir will scheinen, nach den schönen Ausführungen des Herrn Referenten ist die Frage, ernsthaft besehen, gar nicht so weit- und tiefgreifend, wie sie auf den ersten Blick aussah. Um der Freizügigkeit der preußischen Schüler willen sind weitgehende Ungleichheiten im Lehrplan überhaupt auszuschließen; die Schulen sind deshalb noch lange nicht gleich, weil sie den gleichen Lehrplan haben, aber wenigstens dieser muß im wesentlichen gleich sein, wenn der Wechsel der Anstalt, der auf den oberen Stufen schon längst schwierig ist, nicht einfach unmöglich werden soll.

„Aber auch kleinere lehrplanmäßige Differenzen können bedenklich werden; es würde, falls die angedeuteten Möglichkeiten Wirklichkeiten würden, vollgymnasiale, übergymnasiale und untergymnasiale Gymnasiasten geben; die übergymnasialen dürften auf die Universität, die untergymnasialen auf das Realgymnasium gehören, von dem der Übergang zum wissenschaftlichen Studium ja auch statthaft ist. Auf dem Gymnasium dürfte für diese vor allen Dingen deshalb kein Raum sein, weil sie sich nicht vertragen würden mit dem schönen Satze der neuen Ordnung, daß nunmehr den einzelnen Schulgattungen die Möglichkeit gegeben sein soll, ihre Eigenart zu pflegen. Die Eigenart des Gymnasiums aber ist der Betrieb der klassischen Sprachen. Wer diesen zu Gunsten der Mathematik auch nur eine Stunde entzieht, pflegt nicht, sondern untergräbt die Eigenart des Gymnasiums. Die alten Sprachen haben viel von ihrem alten Besitz verloren, noch mehr zu opfern geht nicht an, wenigstens nicht mit unserer Zustimmung, die wir als getreue Haushalter über der Eigenart des Gymnasiums zu wachen haben. Gewiß wollen wir deshalb nicht hart und ungerecht sein gegen die armen Schüler, denen nun einmal entweder die philologische oder die mathematische Seite des Unterrichts besondere Schwierigkeiten macht, und wir brauchen es nicht, denn wir haben die überaus dankenswerte Einrichtung der Kompensationen. Daß den klassischen Sprachen nichts entzogen werden darf, meint nun im Grunde auch der Referent, und soweit stimme ich ihm durchaus zu, aber die Formulierung seiner These 6 halte ich wegen der einseitigen Betonung des Griechischen nicht für glücklich. Das Griechische ist das jüngste Kind und das Lieblingskind des Gymnasiums, das ist es aus guten Gründen, und das soll es bleiben. Aber wenn das Griechische die Krone, so ist das Latein das Rückgrat unserer Schulen; sie hießen Lateinschulen, ehe man sie Gymnasien nannte; die jüngstabgeschlossene Periode vor der letzten Reform hat, denke ich, sattsam gezeigt, daß die Amputationen am Leibe des Latein sein Leben schwer gefährdeten. Wenn wir nun neuen Änderungsversuchen gegenüber ein «Hand weg» für das Wesentliche am Gymnasium aussprechen wollen, warum dann nur oder besonders für das Griechische? [Zwischenruf: Weil das Griechische gefährdet ist.] Das Latein ist auch gefährdet, wir haben eben gehört, daß an einem der Versuchsgymnasien die untergymnasialen Gymnasiasten keine Übersetzung ins Latein machen, ich habe auch schon sagen hören, es könnten etwa die der Stilistik gewidmeten Stunden für die untergymnasialen Gymnasiasten zu Gunsten der Mathematik wegfallen, als ob es besondere Stilstunden im heutigen Gymnasium noch gäbe, und nicht das wenige aus der Stilistik der sorgfältig und mühevoll gewonnene Ertrag der Lektüre wäre! Ich muß also pflicht-

gemäß — ich bin nämlich Lateiner — aufs entschiedenste dafür sein, zu sagen: die alten Sprachen, nicht blos: das Griechische.

„Scheidet sonach die Möglichkeit, die klassischen Sprachen zu beschränken, aus, was bleibt dann übrig von den aufgestellten Möglichkeiten? Der verehrte Herr Kollege aus Anklam hat diese Frage mit einem guten Witz beantwortet: «Ganz einfach, man beseitigt die Mathematik aus Prima und gibt zwei Stunden mehr dem Griechischen, eine dem Deutschen» usw.: also des Bären Fell wurde bereits verteilt, ehe man den Bären hatte. Die Versammlung hat dem guten Witze lachenden Beifall gespendet, aber damit dieser Beifall nicht außerhalb der Wände dieses Saales sehr falsch verstanden wird, ist es doch unerläßlich zu sagen, daß ernsthaft davon gar nicht die Rede sein kann, daß ein ernsthafter Vorschlag, die Mathematik aus Prima zu beseitigen, nicht unglücklicher, aber auch um kein Haar glücklicher wäre als der, das Griechische zu beseitigen. Ein solcher Vorschlag wäre ernsthaft nicht diskutierbar, am wenigsten in diesem Kreise, der Kenner der Mathematik doch wohl nur in kleiner Zahl enthält. Sehr zu beachten ist dagegen, wenn der Herr Referent, der zugleich Philologe und Mathematiker ist, darauf hingewiesen hat, daß gewisse Teile des mathematischen Primapensums für die allgemeine Bildung vielleicht entbehrlich seien. Wird das von Mathematikern, die für beide Seiten des Unterrichts Verständnis haben, bestätigt, und könnte durch Beseitigung des Entbehrlichen eine ganze Wochenstunde erspart werden, so mag man diese dem Griechischen zulegen, aber dann für alle Gymnasiasten, nicht blos für Übergymnasiasten, oder noch lieber sie frei lassen, damit der unerträgliche Übelstand der vielen Stunden wenigstens etwas gemindert werde. Bedenkt man, wie viel Kopfschütteln die Vermehrung des Französischen in Prima erregt hat, so könnte man vielleicht auch daran denken, den Primanern, die mit «gut» in diesem Fach versehen sind, zu gestatten, während der Primazeit nur das Englische zu treiben, da erreicht ist, was das Gymnasium im Französischen seinen Schülern zu leisten hat, daß sie ein französisches Buch mit einiger Leichtigkeit lesen können.

„Ich resumiere dahin: von den zur Erörterung gestellten Möglichkeiten sind die meisten nicht zu empfehlen; was erwogen werden kann, ist weniges, und wird das ausgeführt, so gibt das keine wesentlichen und keine grundstürzenden Änderungen."

Dr. **Rudolf Wessely**, Oberlehrer am Sophien-Gymnasium zu Berlin:

„Ich möchte mir zunächst eine Bemerkung zur These 6 erlauben. Die Lehrpläne von 1901 selbst geben uns die Möglichkeit einer freieren Bewegung, insofern sie gestatten, in den Oberklassen die klassischen Unterrichtsstunden so zu verteilen, daß dem Griechischen 7 und dem Lateinischen nur 6 zugewiesen werden. Es ist dies durch die zusammenfassende Klammer auf Seite 1 angedeutet. Freilich ist nachher immer von 7 lateinischen Stunden, 5 Stunden Lektüre und 2 Stunden Grammatik die Rede, auch das lateinische Skriptum in der Reifeprüfung ist bestehen geblieben. Es ist daher erklärlich, daß noch nicht viele Gymnasien von jener Freiheit Gebrauch gemacht haben, in Berlin und seinen Vororten z. B. bis 1905 noch keines. Da indessen jetzt im lateinischen Unterricht die logisch-grammatische Schulung nicht mehr Lehrziel an sich ist, sondern nur die Grundlage bilden soll, auf der sich das Verständnis der Schriftsteller erhebt, da sich also das Ziel nur noch graduell von dem des griechischen Unterrichts unterscheidet, die griechische Literatur aber zweifellos unendlich wertvoller ist als die Lateinische, so wäre zu wünschen, daß recht häufig dem Griechischen jener Vorrang eingeräumt würde [1].

„Gestatten Sie mir weiter noch, m. H., ein Wort zur These 4. Herr Stadtschulrat Michaelis hat auf die allzu große Zahl der Unterrichtsstunden hingewiesen. Hierunter haben besonders die Mittel- und Oberklassen in den großen Städten zu leiden. Ganz abgesehen vom fakultativen Unterricht, kommt man schon bei den mindestens 35 obligatorischen Stunden ohne Nachmittagsunterricht nicht aus, und eine Überbürdung ist hier schwer zu vermeiden. Gerade wenn die Schüler zu zusammenhängender, wissenschaftlicher Arbeit vorbereitet

1) Man vergleiche Wesselys Aufsatz: „Geist und Buchstabe der Lehrpläne von 1901 und die Eigenart des Gymnasiums" (Neue Jahrbücher 1906, S. 339—350).

und angeleitet werden sollen, macht sich die Zersplitterung der Zeit und der Zeitverlust besonders unangenehm fühlbar. Streben wir aber jetzt darnach, auf Begabung und Interesse einzelner Schüler mehr Rücksicht zu nehmen, so ist es doch wohl auch geboten, auf die Lebensbedingungen einer ganzen Schule und einer bestimmten Schulart zu achten, und gerade die Schulen der Großstadt stellen einen Typus dar, der besonderer Pflege bedarf, um sich gedeihlich zu entwickeln. Es wäre aus hygienischen und pädagogischen Gründen dringend zu wünschen, daß an diesen Schulen die Nachmittage von allem obligatorischen Unterricht befreit und daß zu diesem Zwecke die obligatorischen Stunden auf 30 vermindert würden. Ich kann hier nicht näher ausführen, wie dies ohne erhebliche Abweichung von den Lehrplänen von 1901 möglich wäre, und erlaube mir daher, auf einen Aufsatz: «Großstadtschulen und Schulreform» hinzuweisen, der im nächsten Heft der Lehrproben und Lehrgänge erscheinen wird."

Landtagsabgeordneter Prof. Dr. **Berndt** aus Hamm in Westfalen:

„Mit den Thesen des Herrn Referenten bin ich einverstanden, insbesondere mit 3 und 4. Zu den angeführten, älteren Beispielen von Bewegungsfreiheit darf auch der Versuch gezählt werden, der in Hamm vor ca. 100 Jahren gemacht ist. Ein Programm erwähnt, daß den Schülern die Möglichkeit geboten war, in einzelnen Gegenständen mit gleichliegenden Stunden in verschiedenen Klassen zu sitzen, um darin das ihren Kräften Entsprechende zu leisten. In den folgenden Programmen ist die Einrichtung nicht wieder erwähnt. Sie kommt und verschwindet übrigens, ohne daß einer Behörde gedacht wird; diese Bewegungsfreiheit scheint also in der Hand des Direktors gelegen zu haben.

„Was die wahlfreie Bildung von Gruppen anlangt, so ist ja von einem unserer Freunde in Düsseldorf damit ein Versuch gemacht worden, indem Primaner von 2 St. Latein mit den schriftlichen grammatischen Arbeiten befreit und dafür in der Mathematik stärker herangezogen wurden. Davon wurde mit Anerkennung in den Zeitungen berichtet. Aber dieses Lob macht mir doch etwas bange. Das Lateinische ist ja der einzige Gegenstand, in welchem in der Prima noch eine praktische Übung und Erprobung der grammatischen Sicherheit stattfindet. Früher trieben wir zu viel, jetzt zu wenig Grammatik. Und nun soll auch noch der letzte Rest nach freier Wahl in der Prima verschwinden können! Darum schließe ich mich dem Gedanken an, den Herr Direktor Bardt hinsichtlich des Lateinischen zum Ausdruck gebracht hat.

„Aber viel wichtiger, als diese Versuche, würde m. E. die Vermeidung von Übertreibungen sein, denen gerade der eifrige Lehrer, der die Kraft seiner Schüler für sein Fach in Anspruch nehmen möchte, leicht ausgesetzt ist. Übertreibungen, namentlich auf grammatischem Gebiete, haben zum großen Teil den Anstoß zu den Schulreformen gegeben. Man kann dieselben in einem langen Lehrerleben mitgemacht haben, ohne jemals von berufener Seite darauf hingewiesen zu sein. Das einzige Korrektiv liegt in unseren Schülern. Ihnen können wir es anfühlen, wenn sie zu stark angespannt sind. Diesem Gefühle dürfen wir folgen, ohne das Ziel aus den Augen zu verlieren."

Stadtschulrat Dr. **Michaelis**:

„Meine geehrten Herrn! Nur ein kurzes Wort erlauben Sie mir als Referenten noch am Schlusse unserer Debatte! Ich bin Ihnen zu großem Danke verpflichtet für die vielen belehrenden Mitteilungen und Winke, die Sie gegeben haben. Besonders danke ich den Herren Direktoren Kuthe und Cosse für ihre Ausführungen. Noch einmal möchte ich betonen, daß es sich meines Erachtens nicht um definitive Institutionen, sondern um Versuche handelt. Mit den von Petzold gegebenen Anregungen haben meine Ausführungen nichts zu tun, und deswegen habe ich auch seinen Namen nicht genannt. Für Eliteschulen bin ich nicht zu haben. Ich habe gegen diesen Gedanken die allergrößten pädagogischen und sozialen Bedenken, und jedenfalls dürfte es nicht Sache der Kommunen und des Staates sein, in Rücksicht auf die hervorragend Begabten eine Schulorganisation zu treffen.

„Dem Herrn Direktor Stamm kann ich nicht beistimmen, wenn er meint, daß es zulässig und empfehlenswert sei, die Mathematik aus der Prima des Gymnasiums ganz zu

entfernen. Ich halte sie für unentbehrlich und fühle in dieser Beziehung zwei Seelen in meiner Brust: ich bin Philologe und Mathematiker.

„Von der Notwendigkeit, den lateinischen Unterricht zu schützen, habe ich darum in meinen Thesen nicht gesprochen, weil ich seinen Bestand nicht als bedroht ansehe, während wir alle um die Zukunft des griechischen Unterrichts besorgt sind. Daß ich den lateinischen Unterricht ebenso seinen Hauptzielen nach für das Gymnasium wie den griechischen gewahrt haben möchte, ist, denke ich, durch meine Worte hindurchgeklungen. Darum hätte ich nichts gegen eine Änderung der Thesen in der von Herrn Direktor Bardt vorgeschlagenen Weise einzuwenden. Noch einmal, meine Herrn, herzlichen Dank für die freundliche Aufnahme meiner Vorschläge!"

Ihren Abschluß fand die Verhandlung über die wichtige Frage dadurch, daß die Versammlung folgende Resolution annahm, die von dem Prediger an St. Marien, Prof. D. Scholz, vorgeschlagen wurde: „Die Versammlung schließt sich den Thesen des Referenten nach ihrem wesentlichen und grundsätzlichen Sinne an, ohne im einzelnen zu den in Betracht kommenden Vorschlägen Stellung zu nehmen." [1])

Nach einer halbstündigen Pause folgte das Referat des Gymnasialdirektors D. Dr. **Ludwig Bellermann** über die Frage: Inwieweit kann durch den griechischen

1) Da Paulsen von Herrn Stadtschulrat Michaelis im Anfang seines Vortrages als ein warm für die neue Idee eingetretener bezeichnet worden ist, so erlauben wir uns, seine letzte Aeußerung über die größere Freiheit des Studienbetriebs auf der Oberstufe hier noch anzufügen. Sie steht in dem von uns schon in der ersten Anmerkung citierten Aufsatz über „Schuljammer und Jugend von heute" (Sonntagsbeilage Nr. 26 zur Vossischen Zeitg.) und lautet: „Ich wünsche diesen Bestrebungen von Herzen allen Erfolg, und ich glaube auch, daß sie auf das Verhältnis der tüchtigsten und besten Schüler zur Schule einwirken werden: die begabten, besonders die einseitig begabten und mit ihrem Interesse einem bestimmten Ziel mit Entschiedenheit zugewendeten Schüler werden dabei gewinnen. Aber den Schuljammer des Publikums werden sie schwerlich stillen: gerade für die Mittelmäßigen, die Trägen, die Berechtigungsjäger, die mit Mühe von Klasse zu Klasse geschoben werden, wird dadurch nichts gewonnen sein; im Gegenteil, sie werden ihre Nichthergehörigkeit noch bitterer fühlen."

Und noch ein paar eigenen Bemerkungen zur Sache mag hier Raum gewährt sein.

Das Streben nach größerer Freiheit in der Organisation des Lehrplans für die oberen Stufen höherer Lehranstalten steht in diametralem Gegensatz zu zahlreichen Forderungen, die in den letzten Jahrzehnten an die Gymnasien und andere Unterrichtsanstalten gestellt worden sind. Bisher hat man von immer mehr Lehrgegenständen behauptet, daß sie, und zwar mit Verpflichtung aller Schüler zu ihnen, eingeführt werden müßten, oder daß die bereits für einige Klassen geltende Verpflichtung auf weitere Stufen ausgedehnt werden müsse. Ich denke ans Englische, das Zeichnen, die Stenographie, die Bürgerkunde, die Turnspiele. Auf einmal die entgegengesetzte Strömung, und so stark, daß dadurch Unterrichtsfächer in ihrer Existenz oder doch in ihrer Ausdehnung bedroht erscheinen, die bis dahin als unantastbare Bestandteile des Lehrplans galten. Ein Freund (der übrigens, wie ich, sehr dafür eingenommen ist, daß den Gymnasiasten von der Schule alle möglichen Gelegenheiten zu körperlichen Uebungen geboten werden) schrieb mir jüngst das Paradoxon: „Wir kommen noch dahin, daß die Turnspiele für die Schüler der Gymnasien obligatorisch, das Latein aber fakultativ wird." — Es ist das große Verdienst von Michaelis' Vortrag, daß hier einmal in ganz uneingeschränkter Weise alle Möglichkeiten der freieren Lehrplangestaltung für das Gymnasium durchgedacht sind, und daß zugleich die zahlreichen Bedenken gegen einzelne Möglichkeiten einleuchtend dargelegt und fest die Grenzen bezeichnet worden sind, die nicht überschritten werden dürfen, wenn das Gymnasium Gymnasium bleiben soll, die sich vollends als unüberschreitbar erweisen, wenn die durch die preuß. Kabinettsordre vom 26. Nov. 1900 in Aussicht gestellte Verstärkung der Eigenart des Gymnasiums eintreten soll. — Ein Bedenken aber, das m. E. gegen weitgehende Vorschläge „freierer Gestaltung" geltend gemacht werden muß, ist in dem Vortrag und in der Diskussion nicht zum Ausdruck gelangt. Bei Ausführung solcher Projekte würde der Lehrplan des Gymnasiums aufhören, ein Organismus zu sein, in dem alle einzelnen Teile in fruchtbringender Weise zur Erziehung der jugendlichen Geister zusammenwirken; er würde zu einem Konglomerat von verschiedenen Fächern werden, die neben einander beständen ohne innere Beziehung zu einander. U.

und lateinischen Unterricht den Schülern ein wesentlich tieferes Verständnis der modernen Literaturen, insbesondere der deutschen, vermittelt werden?

Vorbereitet waren die Versammelten auf die Ansichten, die der Referent vertreten würde, durch 5 Leitsätze, welche sich gedruckt in Jedermanns Händen befanden.

1. Wenn das Gymnasium die Zusammenhänge, die unsere Gegenwart mit dem Altertum verknüpfen, für den Unterricht fruchtbar verwerten soll, so bedarf es unbedingt beider alten Sprachen.

2. Das Gymnasium muß einen Lehrplan, der das Griechische zum wahlfreien Fache (etwa neben Englisch oder Mathematik) macht, grundsätzlich ablehnen.

3. Übersetzungen können die gründliche eigene Kenntnis der griechischen und lateinischen Sprache nicht ersetzen. (Sie können höchstens zur schnelleren Gewinnung eines Überblicks über einen großen Zusammenhang ergänzend dazutreten.)

4. Das Lesen des Neuen Testaments im Urtext ist nicht in so enge Grenzen einzuschließen, wie es (vielleicht mit Unrecht) aus dem Wortlaut der jetzigen Lehrpläne geschlossen werden könnte.

5. Es ist ein schwerer Übelstand der jetzigen Prüfungsordnung für das höhere Lehramt, daß die volle facultas docendi im Deutschen und in den neueren Sprachen an solche Kandidaten erteilt werden kann, die gar kein Griechisch und sehr wenig Lateinisch wissen.

Der Vortrag hatte folgenden Wortlaut:

Hochgeehrte Versammlung!

Der eben gehörte Vortrag hat Ihnen eine Fülle von Ausblicken in die Zukunft, von Möglichkeiten neuer Schulgestaltungen geboten, mit denen sich der Eifer und das Interesse des Fachmanns gern beschäftigt. Meine Worte werden sich durchaus auf der Grundlage der gegenwärtigen Lehrpläne bewegen. Noch dazu sind die Beziehungen, von denen ich sprechen will, ich meine die Fäden, die aus dem Altertum zu uns reichen, sowie ihre Verwertbarkeit für den Unterricht gerade in den letzten Jahren wiederholt und gründlich dargelegt worden. Ich brauche nur an die beiden Vorträge zu erinnern, die gleichsam wie zwei stolze Pfeiler am Eingang unserer Berliner Gymnasialvereinigung stehen, an die gedankenreichen Ausführungen Harnacks und Röthes, daneben etwa an die geistreichen Erörterungen von Wilamowitz-Möllendorffs in Hinnebergs „Kultur der Gegenwart", an die vortrefflichen Beleuchtungen vieler einschlägiger Punkte in Weißenfels' „Kernfragen" und an eine ganze Reihe höchst beachtenswerter Abhandlungen in unserer gymnasialen Zeitschrift: um bei Ihnen allen, meine hochverehrten Zuhörer, Ihre ganze Ideenmasse (mit Schiller zu sprechen) in Bewegung zu setzen und auf den vorliegenden Gegenstand zu konzentrieren.

So bin ich vor dieser hochansehnlichen Versammlung gewissermaßen in einer günstigen und doch für den Vortragenden bedenklichen Lage: daß nämlich das, was ich sagen will, schwerlich grundsätzlichen Widerspruch finden wird. Wir sind einig darin, daß der altsprachliche Unterricht das Ziel hat, unsere Jugend durch die klassischen Werke der antiken Literatur in die Geisteswelt von Hellas und Rom einzuführen, und wir sind einig auch darin, daß die Wurzeln unserer eigenen geistigen, insbesondere literarischen Entwickelung in diese Welt zurückreichen.

Wenn dem so ist, so muß die Kenntnis des Altertums für die richtige Würdigung dieser Entwickelung von Wichtigkeit sein, zunächst schon für die Auffassung der Hauptstufen unserer nationalen Literatur, für die große Schwunglinie, die vom Erwachen des Humanismus, freilich auch durch manche Tiefen und öde Steppen, über Opitz und Gryphius zu Klopstock, Lessing, Herder und endlich zu den lichten Höhen Goethes und Schillers führt.

Dieser Einfluß des Altertums ist oftmals beklagt worden und wird es noch heute von solchen, die unserer Geistesbildung ein völlig unabhängiges, ein rein

germanisches Gepräge wünschen — als ob so etwas überhaupt möglich wäre bei einer Nation, die doch nicht isoliert auf dem Monde wohnt, sondern in die tausendfältigen Beziehungen und Einwirkungen lebendigen geschichtlichen Zusammenhanges eingefügt ist, wo die Fäden eben unablässig herüber- und hinüberschießen. Wir brauchen gar nicht in die Zeiten des seligen Vilmar zurückzugreifen, der sich wirklich einbildete, die mittelalterliche Blütezeit, nicht nur das Nibelungenlied, sondern auch Wolfram und Hartmann seien ganz aus urdeutschem Geiste geboren. Noch Karl Goedeke ging vor kaum vierzig Jahren soweit, zu erklären, die Entwickelung unserer Literatur von Opitz bis zur Gegenwart, weil sie uns fortwährend „Abhängigkeit" zeige, bald von Italienern und Franzosen, bald von Griechen und Römern, bald vom Mittelalter, bald von der neuesten Literatur des Auslands, diese ganze Entwickelung, wenn sie auch „über glänzende Höhen führe", sei doch „im geschichtlichen Sinne ein Leidensweg" und verdiene in der Darstellung möglichst abgekürzt zu werden. Und auch heute gebärden sich gerade viele Angreifer des Gymnasiums so, als ob die Bestandteile griechisch-römischer Geisteskultur, die nun einmal in unserer Literatur nicht zu leugnen sind, ein beklagenswertes fremdes Element seien, das unsere echte Eigenart verfälscht habe.

Solcher ungeschichtlichen Auffassung entgegenzutreten, ist also gewiß eine notwendige und fruchtbare Aufgabe der Schule. Unsere Schüler sollen begreifen, daß eine Bildungswelt von so ausgeprägter Eigenart, von so unvergleichlich lebensvollem Kern auf allen Gebieten des geistigen Lebens, von so tiefem Gedankengehalt und so strahlender Formenschöne, wie es die griechisch-römische Welt war, daß all dieser aufgehäufte Schatz echt menschlicher Bildung nicht einfach versinken konnte ohne dauernde Wirkung auf alle Folgezeit; daß die wichtigen, eigenartigen, edel-menschlichen Züge, die Griechenland und Rom in das Idealbild der Menschheit eingefügt hat, nicht verloren gehen konnten, daß sie, wenn auch zeitweise verdeckt, geschichtlich notwendig weiterleben mußten, und daß sie zu unserm Heile einen unverlierbaren Bestandteil aller Menschenbildung ausmachen. Wer das begreift, wird die moderne Literatur, insbesondere die deutsche, richtiger und tiefer auffassen. Hat aber der altsprachliche Unterricht zu solcher Belehrung und Vertiefung Zeit und Gelegenheit? Ohne Zweifel: er hat Zeit und Gelegenheit, und hat die Pflicht dazu! Gewiß wird er dabei eine starke entgegenkommende Ergänzung von dem Lehrer des Deutschen erwarten; aber das wird natürlich in allen diesen Fragen ebenso sein: die Fäden müssen auch hier herüber- und hinüberschießen, wir arbeiten ja an einem gemeinsamen Werk. — Wer den Homer mit Primanern liest, wird auf Schritt und Tritt darauf hinweisen können, wie an diesem ewig sprudelnden Quell echter Poesie und Natur sich im achtzehnten Jahrhundert unsere Dichtung verjüngt hat, wie es keinen Namen unter den Erneuerern unserer Literatur gibt, den kleinen wie den großen und größten, der nicht diese verjüngende Kraft des alten Dichters empfunden hätte: sie alle fühlten wie Schiller, daß diese Poesie unvergänglich sei, weil sie die „unsterblichen Züge der Mutter Natur" trage. — Dabei ist besonders zu betonen, daß es sich bei dieser tiefen Einwirkung des griechischen Geistes niemals um eine „Nachahmung" im erniedrigenden Sinne handelt, sondern lediglich um die Befruchtung durch die lebendige Zeugungskraft des unvergänglich Menschlichen. Leicht bieten sich Parallelen und Gegensätze dar. Die römische Literatur ist in manchen ihrer Zweige in ganz anderer Art abhängig von der griechischen: Virgil ist wirklich ein genauer, oft höchst unselbständiger Nachahmer Homers; ich sage das nicht, ihn herabzusetzen, denn ich schätze seine poetische und allgemein bildende Kraft trotzdem nicht gering ein und habe ihn stets mit dem Gefühl guten Erfolges in der Klasse gelesen. Aber der Unterschied ist nicht zu verkennen. So ist auch unsere deutsche Literatur im sieb-

zehnten Jahrhundert und bis zu Klopstock wirklich geistig abhängig von ihren Vorbildern. Auf diese Unterschiede die Schüler hinzuweisen und ihnen dadurch den richtigen Gesichtspunkt für unsere große Dichtung zu geben, ist eine wichtige Aufgabe des altsprachlichen Unterrichts.

Aber Homer wird uns, ganz abgesehen von dem Einfluß, den er seinerseits direkt ausgeübt hat, und den ich hier eben nur andeuten konnte, vor allem auch zur tieferen und geschichtlich richtigeren Auffassung der verwandten Erscheinungen unserer Literatur dienen. Die unendlich oft gezogene Parallele zwischen der Ilias und dem Nibelungenliede kann sich gewiß kein Lehrer des Griechischen entgehen lassen. Die Hervorhebung des Aehnlichen und doch so völlig Verschiedenen muß für die Auffassung beider unvergleichlichen Gedichte sowie für das Verständnis epischer Dichtweise überhaupt von großem Vorteil sein. Welch eine lohnende Aufgabe: zu zeigen, wie auf beiden Seiten den Stoff die epische Ueberlieferung der alten Sagen bildet, wie dies edle, aber vielfach ungleichartige und widerstrebende Metall im Schmelztiegel der Kunst sich einer einheitlichen Gestalt nähert, ohne sie doch ganz erreichen zu können, und auf wie höchst verschiedener Stufe dieser Prozeß hüben und drüben zum Stillstand kommt. Die homerischen Gedichte, in ihrer Handlung mit bewußtem Kunstverstande zusammengedrängt auf die kurze Zeit einer sicher abzuzählenden Anzahl von Tagen, das deutsche Epos unbekümmert sich ausbreitend über jahrzehntelange Zeiträume; dort eine ziemlich gleich bleibende Höhe poetischer Darstellung und, trotz unleugbar verschiedenwertiger Teile, doch ein fast ununterbrochener Strom fesselnder Poesie; hier neben leuchtenden Partien von unverwelklicher Blüte vielfach auch öde Steppen schwerzudurchwandelnden Flugsandes. Ich darf dies und andere Punkte hier nicht weiter ausführen, *εἰδόσι γάρ τοι ταῦτα μεθ' ὑμῖν πᾶσιν ἐνίψω.* Aber eine Bemerkung will ich doch noch hinzufügen. Die erstaunliche Verschiedenheit des epischen Tones läßt sich kaum auf eine andere Art deutlicher fühlbar machen als durch eine Uebersetzung des einen Gedichts in Sprache und Versmaß des anderen. Dazu pflege ich (wie gewiß viele Lehrer des Griechischen) stets die geniale Probe zu benützen, die s. Z. Lachmann von einem Teil der Teichoskopie im 3. Buche der Ilias gegeben hat, wo der alte Priamos Helena nach dem Odysseus fragt:

Δεύτερον αὖτ' Ὀδυσῆα ἰδὼν ἐρέειν' ὁ γεραιός·
εἴπ' ἄγε μοι καὶ τόνδε, φίλον τέκος, ὅστις ὅδ' ἐστίν·
μείων μὲν κεφαλῇ Ἀγαμέμνονος Ἀτρεΐδαο,
εὐρύτερος δ' ὤμοισιν ἰδὲ στέρνοισιν ἰδέσθαι.

Das lautet in Lachmanns mittelhochdeutschen Versen:

Do ersach er Ulixen, aber fraget er san.
Kint, nu sage mir mere, wer ist dirre man.
Er ist hobetes mindere denne das Atrei kint,
Wan daz sin bruste und ahselen breiter anzesehenne sint!

Als Gegenstück kann dann der umgekehrte Versuch dienen, den mit nicht minderer Geschicklichkeit von Wilamowitz gegeben hat im Vorwort zum Hippolyt, wo er den Aufbruch der Burgunden ins Hunnenland in einer Reihe homerischer Hexameter wiedergibt. Die Stelle beginnt im Mittelhochdeutschen ganz schlicht:

Der vogt von dem Rine cleidete sine man:
Sehzec unde tusent, als ich vernomen han,
Und niun tusent knehte u. s. w.

Der Uebersetzer führt diese Aufzählung der aufgebotenen Gefolgschaft etwas anspruchsvoll ein mit den Worten:

ἔσπετε νῦν μοι, Μοῦσαι, Ὀλύμπια δώματ' ἔχουσαι,
ὅσσους δὴ κ. τ. λ.

Ich kann jedesmal spüren, wie diese Verschiedenheit des Stiles schon dem Primaner scharf einleuchtet, wie er sie mit dem heiteren Gefühl des Verständnisses aufnimmt. — Daneben wird man ja auch nicht versäumen, das trotzdem Gleiche der epischen Darstellung hervorzuheben, im Großen wie im Kleinen; z. B. habe ich, um ein Allerkleinstes zu erwähnen, stets gefunden, wie überraschend es dem Schüler ist, wenn man ihn bei vorkommender Gelegenheit darauf aufmerksam macht, daß der Gebrauch des Praesens historicum in der Erzählung, der ihm doch aus allen Schriftstellern aller Sprachen, poetischen wie prosaischen, ein ganz alltäglicher, auch von ihm selbst unablässig geübter ist, in der wirklich epischen Darstellung völlig unerhört ist, daß er in den beiden Homerischen Gedichten, im Nibelungenlied wie in der Gudrun sich niemals findet, daß er ebenso in solchen neueren Gedichten, die wirklich rein episch darstellen, wie etwa Hermann und Dorothea, gänzlich vermieden ist, dagegen, sobald sich das pathetisch-rhetorische (man könnte auch sagen das Dramatische) zeigt, unfehlbar eintritt, z. B. in Virgils Aeneis sowie in allen Balladen und Romanzen.

Alle solche Bemerkungen, die sich ungezwungen und notwendig an die Homerstunden anschließen, dienen gewiß dazu, den Blick des Primaners auch für die Erscheinungen unserer Literatur zu schärfen.

Ganz Aehnliches wird sich an Sophokles und die attische Tragödie anknüpfen. Hier wird man den Blick auch auf die französische Dichtung lenken, die ja wohl die einzige moderne ist, von der unsere Schüler einigermaßen ein Bild erhalten. Der Unterschied eigentlicher Nachahmung und selbständiger Aneignung und Weiterbildung wird auch hier hervortreten, wenn man die Art vergleicht, wie sich die klassische französische Tragödie zur Antike verhält, und wie unsere großen Dichter, Lessing, Goethe und Schiller, die tiefen Anregungen, die sie aus dem Altertum empfingen, zu völlig selbständigen Dichtungen gestalteten. Wie steht Racine in der Phädra, und wie anders Goethe in der Iphigenie zu Euripides! Die Begriffe der „Nachdichtung" und „Neuschöpfung" werden hier aufs fruchtbarste zu verwerten sein und ohne Zweifel ein tieferes Verständnis der modernen Dichtwerke anbahnen. Der Gegenstand selbst ist ja unzählige Male besprochen. Ich will nur das eine hervorheben, daß bei der so häufigen Vergleichung Goethes mit seiner Vorlage meines Erachtens oftmals auf äußerliches Nebenwerk unnötiges Gewicht gelegt wird, auf alle Unterschiede in der Handlungsführung und Charakterzeichnung, anstatt vor allem den Kernpunkt zu betonen, daß Goethe mit dem Blicke des Genies einen ganz neuen, dem Euripides fremden dramatischen Grundgedanken geschaffen hat, die Entsühnung des Tantalidenhauses durch die reine Jungfrau, und daß er damit dem in dem alten Stoffe schlummernden allgemein menschlichen Gehalt gleichsam erst die Zunge gelöst hat.

Der Lehrer braucht aber keineswegs bei diesen bekanntesten Beispielen stehen zu bleiben, um belehrende und in die Tiefe leuchtende Streiflichter auf das Verhältnis der beiden Literaturen fallen zu lassen. Warum sollte er nicht z. B. seine Schüler anregen, Grillparzers Medea zu lesen, und ihnen auch hier zeigen, wie der moderne Dichter eine wesentlich neue psychologische Grundlage gewann in dem Gegensatz der barbarischen Zauberin aus dem dunkeln Wunderlande Kolchis zu der hellen griechischen Welt, einen Gegensatz, der doch auch bereits latent in dem Stoffe lag. Er kann sogar noch einen starken weiteren Schritt in die moderne Welt tun, er kann Hofmannsthals Elektra oder Oedipus heranziehen und hier andererseits darlegen, daß zwar der ganze Ideengehalt, in Ausdruck und Färbung, gegen das antike Vorbild völlig verändert ist, daß wir in den Charakteren eine durchaus unantike Nervosität und Selbstzergrübelung vor uns haben, daß keine Zeile so vom alten Sophokles herrühren könnte, daß aber eine

dramatisch neue Grundlage nicht geschaffen und wohl auch nicht erstrebt worden ist.

Aber doch ist dies alles gewissermaßen nur die Vorbereitung zu dem, was der Primaner eigentlich begreifen soll. Er kennt, wenn ihm Sophokles nahe tritt, bereits eine stattliche Reihe moderner Dramen, die Schillerschen wohl alle, von Goethe wenigstens Götz, Egmont, Iphigenie, vielleicht auch Klavigo, Tasso und Faust, Lessings Hauptdramen und von Shakespeare wohl mindestens Julius Cäsar und Macbeth; Kleist, Hebbel, Grillparzer, vielleicht auch manches ganz Moderne, Ibsen, Hauptmann ist in seinen Gesichtskreis getreten. Er müßte urteilslos sein, wenn er nicht sähe und empfände (was ja schon bei den wenigen eben besprochenen Paralleldramen hervortrat), daß der Gedankenkreis, die Ideenfülle der neueren Zeit an Umfang und Inhalt eine gewaltige Bereicherung darstellt, daß das Weltbild umfassender und vertiefter ist, die Charaktere psychologisch mannigfaltiger und beweglicher gezeichnet, daß die Geheimnisse des menschlichen Herzens vielfach intimer belauscht, das Geäder seines Trachtens und Begehrens schärfer bloßgelegt ist als bei den Alten. Und trotzdem wird auf den natürlich entwickelten Jüngling Antigone oder König Oedipus, Klytämnestra oder Elektra eine gewaltige, eine geradezu überwältigende Wirkung ausüben.

Hier soll der Lehrer einsetzen: er soll jene Ueberlegenheit der modernen Welt rückhaltlos anerkennen, aber er soll es verstehen, den unvergänglichen Vorzug der Antike zum Bewußtsein zu bringen, durch den sie selbst der vielseitigeren und tieferen Bildung einer fortgeschritteneren Zeit die Wage halten kann, und der eben in der ungebrochenen Einfachheit und Klarheit ihres Eindrucks besteht. Die Hauptkräfte des menschlichen Wesens sind durch aller Zeiten Wechsel unwandelbar dieselben: Liebe und Haß, Selbstsucht und Treue, Rache und Mitleid, der Wille zur Macht, Ueberhebung und fromme Demut, Wahrheit und Lüge, alle diese großen Motive, die heute wie vor dreitausend Jahren unsere Seele lenken und uns glücklich und unselig machen, finden sich bei den alten Tragikern (wie schon bei Homer) mit einer Sicherheit und jugendlichen Kraft ausgeprägt, daß sie uns mit Recht als ewige Typen menschlicher Leidenschaft und menschlichen Schicksals erscheinen. Und sie sind dem jugendlichen Verständnis hier leichter zugänglich, wo sie in einfachen Verhältnissen, zuweilen einseitig auftreten, als wo sie von einer Fülle realer Beziehungen eines hochentwickelten Zeitalters umgeben sind. Hierbei pflege ich gern die Frage aufzuwerfen, wieviele von den heute bewunderten Werken es doch wohl geben möchte, die Aussicht haben, nach mehreren tausend Jahren, wenn abermals die Menschheit in ganz neue Bahnen getreten sein wird, noch soviel menschlich Unverlierbares in sich zu tragen, und noch auf die Söhne einer völlig neuen Kultur mit solcher Frische und schlagenden Kraft zu wirken.

Solche Betrachtungen und Vergleichungen werden dem Primaner Fingerzeige für die richtige Würdigung der modernen Poesie an die Hand geben, für unsere Klassiker sowohl wie für die Gegenwart. Der Gegensatz einer auf das Typische, d. h. das Bleibende und Ewige der menschlichen Natur gerichteten Kunst und einer solchen, die auch die vergänglichste Erscheinungsform festhält und schließlich zum ideenlosen Naturalismus ausartet, wird hervortreten, und man wird bemüht sein, sie zum Verständnis von Schillers Wort zu führen: „Der Künstler kann kein einziges Element aus der Wirklichkeit brauchen wie er es findet, sein Werk muß in allen seinen Teilen ideell sein, wenn es im Ganzen Realität haben und mit der Natur übereinstimmen soll."

Ein ähnlich großer Einfluß wie von Homer und den Tragikern ist zwar von keinem andern alten Schriftsteller auf unsere Literatur ausgegangen. Doch bieten noch viele Teile des altsprachlichen Unterrichts Gelegenheit, Ausblicke nach

demselben Ziele zu tun. Wie lebhaft hat z. B. Horaz in der Werdezeit unserer Literatur im Vordergrunde gestanden, wie fühlten sich die Anakreontiker jener Jahre, von Gleim bis Hölty, abhängig von ihm, wie vielfach auch Klopstock. Dagegen bei den Stürmern und Drängern sowie auf der Weimarischen Höhe der klassischen Dichtung schweigt sein Einfluß und sein Lob. Nicht daß man ihn verachtete oder seine unveralteten Vorzüge verkannte, aber er steht nicht mehr auf der Fahne des Fortschritts. Auch hier ist es lohnend und für das Verständnis unserer Poesie förderlich, die Ursache dieser Erscheinung zu zeigen, die in der selbständigen, aus ureigenem Geiste geborenen Art unserer klassischen Poesie besteht. Und doch, wie viel Fäden verbinden Horaz auch heute noch mit unserer Literatur, wie haben sich so manche Lyriker liebevoll in ihn versenkt, ich will nur vorübergehend Geibel nennen.

Selbst von Gebieten, die mit der deutschen Literatur einen unmittelbaren Zusammenhang überhaupt nicht haben, können Beziehungen solcher Art ausgehen. Denken wir z. B. an Tacitus. Was er in der Germania und sonst von den alten Gesängen unserer Vorfahren sagt, leitet auf die Ursprünge epischer Dichtung und berührt sich daher leicht mit den vorher ausgesprochenen Gedanken. „Sie verherrlichen ihren Stammvater Tuisto und seinen Sohn Mannus“ und „sie feiern in Liedern Arminius als den Helden und Befreier Germaniens“. Da haben wir die beiden Hauptgrundlagen aller volkstümlichen Epik, die Mythologie und die Geschichte. Welche Ausblicke lassen sich da anknüpfen.

Alles bisher Gesagte faßt die allgemeinen geschichtlichen Berührungen der beiden Literaturen ins Auge. Aber bei der Lektüre selbst strömt uns nun noch eine Fülle von Beziehungen entgegen, die Einzelnes mit Einzelnem verbinden, und die doch in ihrer Gesamtheit wieder manches bedeutsame Licht auf das Ganze werfen. Homer, der wieder wie überall in erster Linie steht, ist voll von Stellen, bei denen der Leser gar nicht umhin kann, an unsere Dichter zu denken. „Homerische Anklänge“ z. B. in Hermann und Dorothea, in Schillers Jungfrau von Orleans sind ja öfter zusammengestellt worden. Die ergreifende Darstellung vom Tode des jungen Lykaon im 21. Buch der Ilias erinnert ohne weitere Nachhilfe schon den Primaner an die Montgomery-Scene; bei Hektors Abschied wird die Erinnerung an Schiller von selbst wach, und wer Paris' Worte liest, mit denen er sich gegen Hektors Vorwürfe wegen seiner Schönheit und Anmut verteidigt: *μή μοι δῶρ' ἐρατὰ πρόφερε χρυσέης 'Αφροδίτης*, darf sichs gewiß nicht entgehen lassen, den Primaner darauf hinzuweisen, daß Schillers herrliches Gedicht „Das Glück“ ganz und gar aus ihnen wie aus einem Keimpunkt erwachsen ist, sodaß man jene Worte ihm gleichsam als Motto voranstellen könnte. Wen sollte es nicht freuen, wenn er bei dem Wunsche des homerischen Sängers *εἴ μοι δέκα μὲν γλῶσσαι, δέκα δὲ στόματ' εἶεν* darauf hinweisen kann, wie dieser Gedanke, in Potenzen der Zahl 10 wachsend, sich durch die Literaturen schlingt, indem Virgil die 10 bereits zu 100 erhöht: non mihi si linguae centum sint oraque centum, während unser frommer Dichter in seiner Begeisterung ausruft: „O daß ich tausend Zungen hätte!“ Wie ferner die Sprache unserer Dichter vielfach durchtränkt ist mit antiken, insbesondere homerischen Wendungen und Vorstellungsarten: „Euch Göttern leg' ich's auf die Knie“, „König Rudolfs heil'ge Macht“, „Er ist verhaßt mir wie der Hölle Pforten“, „Der Bringer bittrer Schmerzen“, „Deine hoheitblickende Gestalt“. Das sind einige wenige Beispiele aus einer großen Schar. Aber auch aus anderen Dichtern findet man oft Beziehungen, zum Teil vielleicht unbewußter Weise. Wenn ich Sophokles' hohes Lied von der Größe des Menschenwesens und Menschengeistes gelesen habe „*Πολλὰ τὰ δεινὰ κοὐδὲν ἀνθρώπου δεινότερον πέλει*. ziehe ich gern eine

Parallele zwischen diesem Preise des Menschentums und der Schilderung, die Schiller im Anfang der Künstler von dem „Menschen an des Jahrhunderts Neige" gibt, „dem reifsten Sohn der Zeit," „frei durch Vernunft" u. s. w. Die Züge stimmen z. T. überraschend überein. Alle solche Parallelen tragen gewiß dazu bei, das Bild unserer Literatur eigenartig zu beleuchten, und liegen daher auch im Kreise unseres Themas.

Ich schließe diesen Abschnitt, indem ich wiederhole, daß alle solche Zusammenhänge, wenn sie wirklich fruchtbar sein sollen, nicht nur im altsprachlichen Unterricht, sondern ebenso auch im Deutschen betont werden müssen. Woraus denn mit zwingender Notwendigkeit folgt, daß einerseits der Lehrer des Griechischen und Lateinischen in der deutschen Literatur nicht fremd sein darf, und daß anderseits der deutsche Lehrer ebenfalls die antike Dichtung aus eigener Anschauung kennen muß.

Darum beklage ich es, daß nach der jetzigen Prüfungsordnung die volle facultas docendi für das Deutsche verliehen werden kann ohne Kenntnis des Griechischen. Es liegt mir dabei nichts ferner, als die Gleichberechtigung der drei neunklassigen höheren Lehranstalten für die Universität zu beanstanden. Im Gegenteil, ich habe diese Gleichberechtigung oft lebhaft vertreten, schon lange ehe sie gesetzlich eingeführt war. Meine Ueberzeugung ist die, daß jede der drei Anstalten ihren Zögling auf ihrem eigentümlichen Wege soweit geistig zu fördern hat, daß er nunmehr eine Wissenschaft relativ selbständig weiter treiben kann. Welche? Das muß er nach eigener Wahl und Selbstkenntnis entscheiden. Will ein Oberrealschulabiturient Theologie oder klassische Philologie studieren, so mag er es doch tun! Er wird dann eben die geistige Energie auftreiben müssen, um das dazu nötige wissenschaftliche Handwerkszeug sich anzueignen. Der Staat, wenn er eine Prüfung für ein Staatsamt abnimmt, sollte ebensowenig wie die Universität, wenn sich's um Doktor oder Privatdozenten handelt, danach fragen, wo der Betreffende seine Kenntnisse erworben hat, sondern ob er sie besitzt.

Aber entbehren kann nach meiner tiefsten Ueberzeugung der deutsche Lehrer diese Kenntnis nicht. Ganz abgesehen von dem äußerlichen Uebelstande, daß er bei wichtigen Fragen seiner Schüler, die griechisch verstehen, oftmals die Antwort in beschämender Weise schuldig bleiben würde, mag hier außer dem soeben Entwickelten nur noch auf das Gebiet der bildenden Kunst hingewiesen werden. Die Geschichte der deutschen Geistesentwicklung im 15., 16. und insbesondere im 18. Jahrhundert, die Renaissance ebenso wie Winckelmanns, Lessings und Goethes Kunstentwickelung und Kunstanschauung, alles das, gewiß ein überaus wichtiger Bestandteil der Aufgaben des deutschen Unterrichts in Prima, ist ohne die Antike nicht zu behandeln. Das bestreitet niemand. Aber wer möchte vor Gymnasialprimanern von der antiken Baukunst und Skulptur, von Phidias und Praxiteles, von Pergamon und Laokoon sprechen ohne eigene Kenntnis der griechischen Sprache?

Uebersetzungen (denn diese Frage schließt sich hier von selbst an) sind gewiß etwas sehr Gutes und Nützliches. Sie können einerseits selbst dem, der die fremde Sprache kennt, oftmals treffliche Dienste leisten, um einen größeren Abschnitt schnell zu übersehen, etwa den Zusammenhang einer Rede, den Verlauf eines Dramas sich wieder zu vergegenwärtigen. Zu solchem Zwecke verarge ich ihren Gebrauch weder dem Schüler (darin weitherziger als manche meiner Fachgenossen) noch auch dem Lehrer, der etwa nicht selbst Altphilologe ist (und auch diesem nicht, wenn's ihm gerade paßt!). Ihr Hauptzweck aber bleibt natürlich, dem, der die Sprache nicht kennt, die Kenntnis des Werkes zu vermitteln. Dies geschieht ja auch mit gutem Erfolg. Wir alle haben wohl einen nicht unbedeutenden Teil unserer literarischen Kenntnisse aus Uebersetzungen geschöpft und

ziehen, wenn uns die fremde Sprache nicht ganz geläufig ist, z. B. bei geschichtlichen Darstellungen oder auch bei Romanen, wohl oftmals gern die bequemere und raschere Vermittelung durch eine Uebersetzung vor. Eine ganz andere Frage aber ist, ob eine Uebersetzung ein wirklicher Ersatz für die tiefer eindringende Aneignung eines sprachlichen Kunstwerkes ersten Ranges sein kann. Was von dem Dichter in seinem Kunstwerk zu unvergänglichem Bestande ausgeprägt wird, ist zweierlei, mit Goethe zu sprechen:

„Der *Gehalt* in seinem Busen,
Und die *Form* in seinem Geist."

Bei dem Worte *Form* denkt man wohl zunächst an das Versmaß. Es bedarf gerade der griechischen Sprache gegenüber keines Nachweises, daß es mit Wiedergabe *dieser* Form überaus mißlich steht. Ich brauche gar nicht an die kunstvollen Rhythmen der Lyriker oder der dramatischen Chorgesänge zu erinnern, die in *jeder* Uebersetzung rettungslos und spurlos verloren gehen, und bei künstlicher silbenmäßiger Nachahmung, wie etwa in Tycho Mommsens Pindar, höchstens dem, der das Original daneben hat oder womöglich auswendig kennt, ein bewunderndes Lächeln abnötigen werden, was doch mit Fleiß und Ausdauer der guten deutschen Sprache alles abgerungen werden kann, während sie dem Unkundigen auch keine Ahnung Pindarischer Sprachkunst, weder seiner Wucht noch seines Wohllauts geben. Darum haben neuere Uebersetzer, z. B. Wilamowitz, in den von ihm verdeutschten Tragödien ein Ringen dieser Art mit Recht völlig aufgegeben. Wie sollte jemand glauben, den Eindruck in unserer Sprache wiedergeben zu können, den etwa die in entfesseltem Schmerze in ihre acht einzelnen Kürzen aufgelösten Dochmien machen, wenn z. B. der geblendete Oedipus in bebender, hilfloser, gleichsam auflockernder Verzweiflung die ihn umgebende „Wolke seines Dunkels" anredet:

ἰὼ σκότου
νέφος ἐμὸν ἀπότροπον ἐπιπλόμενον ἄφατον
ἀδάματόν τε καὶ δυσούριστον ὄν.

Hier muß jede andere Sprache der Welt einfach die Waffen strecken.

Aber es ist ja die metrische Form keineswegs allein, nicht einmal in erster Linie, um die es sich handelt. Wieviel sprachliche Feinheit, gerade der zarteste Duft geht verloren. Wer getraut sich, die Homerischen Beiwörter wiederzugeben, von denen Voß einzelne schlagend getroffen, andere aber gänzlich verfehlt hat? Oder die unendlich ausdrucksvolle Anrede *δαιμόνιε* und *δαιμονίη*? Und nun gar die Bildungsfähigkeit des Griechischen in Zusammensetzungen aller Art. Wenn Thetis schmerzlich ausruft: *ὤ μοι ἐγὼ δειλή, ὤ μοι δυσαριστοτόκεια.* welche Sprache der Welt kann dies: „die ich zum Unglück den ersten Helden gebar" in *ein* Wort zusammendrängen? Oder, wenn es von der Schwiele, die Odysseus dem Thersites schlägt, heißt: *σμῶδιξ αἱματόεσσα μεταφρένου ἐξυπανέστη*, welche Sprache ahmt die Plastik des Ausdrucks in den 3 Präpositionen von *ἐξυπανέστη* nach: heraus — darunter — empor. Und die unendliche Feinheit, die in den Konjunktionen liegt, mit deren Wiedergabe man sich im Homer wie im Plato stets mit unvollkommenem Erfolge quält, selbst wenn man auf einen großen Teil der Gedankennüancen verzichtet. Da drängt es sich wohl jedem Uebersetzer oft auf die Zunge, das Wort, mit dem Friedrich Leopold v. Stolberg seine Unfähigkeit vollgiltiger Wiedergabe so schön und so bescheiden ausdrückte. Als er in Hektors Abschied an das berühmte *δακρυόεν γελάσασα* kam, übersetzte er's so gut er eben konnte: „Lächelnd mit weinenden Augen," machte aber im Gefühl der Unzulänglichkeit dazu die liebenswürdige Anmerkung: „Lieber Leser, wirf meine Uebersetzung ins Feuer und lerne *griechisch*!" Und diesen Rat wollen wir jedem, der wirklich seines Geistes einen Hauch verspüren will, ebenfalls geben.

Für prosaische Schriftwerke werden Uebersetzungen ohne Zweifel oftmals genügen, umsomehr, je einseitiger es auf den Inhalt, je weniger es auf die sprachlich ausgeprägte Form ankommt. Ob also jemand die Ueberlieferungen des Altertums auf technischem, naturwissenschaftlichem und ähnlichen Gebieten griechisch kennen lernt oder deutsch, verschlägt wenig. Ich halte daher sehr Vieles von dem, was von Wilamowitz in seinem Lesebuche gegeben hat, zwar für überaus belehrend und für den Kenner des Griechischen von unschätzbarem Interesse: das Buch ist wohl für die meisten von uns eine Fundgrube neuen und überraschenden Wissens gewesen, und wir sind dem berühmten Verfasser in hohem Grade dankbar dafür. Aber dem Primaner wird man gerade diese Teile nur ausnahmsweise zur Kenntnisnahme in der Ursprache vorlegen können. Dagegen Homer und Sophokles, Plato, Demosthenes und Thukydides soll er griechisch lesen, sonst kennt er sie nicht.

Ich habe von den Berührungen der antiken Literatur mit den modernen diejenigen hervorgehoben, die ich für die wichtigsten hielt und die mir aus eigener Praxis am nächsten lagen. Ich bin mir bewußt, dabei gewiß einseitig verfahren zu sein. Denn einerseits habe ich vorwiegend das Griechische berücksichtigt, anderseits von den modernen Literaturen alle übrigen außer der deutschen fast ganz bei Seite gelassen. Das liegt nun einmal in der Natur, daß jeder von dem spricht, was ihm persönlich und individuell das Nächste und Bekannteste ist. Ich will auch jetzt zum Schluß diesen Fehler nicht etwa wieder gut machen und schnell noch einen Blick aufs Französische und Englische werfen, wo ein kundiges Auge ohne Zweifel ähnliche Fäden leicht entdecken kann. Ich will Sie vielmehr bitten, mir ein ganz kurzes Schlußwort noch zu gestatten über einen Punkt, der streng gefaßt nicht mehr in mein Thema gehört und den ich doch nicht gern unausgesprochen lasse.

Alles bisher Gesagte soll dazu dienen, daß die Schüler unserer Gymnasien die Literatur richtiger und tiefer erfassen. Wir wünschen aber, daß sie noch etwas anderes, Größeres richtig erfassen, wovon die Literatur höchstens ein Teil oder ein Abbild ist: ich meine das Leben. Wir wollen, wenn es irgend in unsern Kräften steht, unsere Schüler zu einer edlen, zu einer wahrhaft idealen Lebensauffassung führen, und dazu, meinen wir, sind uns die Geisteshelden Griechenlands und Roms wichtige Mithelfer. Wir wissen sehr wohl, daß solche reinigende und erhebende Kraft jedem ernsten Versenken in einen großen Gegenstand, vor allem in das Reich des Wahren und Schönen, innewohnt, und wir sind sehr weit von der Ueberhebung entfernt, als ob unser Weg der allein richtige wäre. Aber wir halten an ihm fest, denn wir wollen uns den Born nicht zuschütten lassen, an dem so viele Geschlechter solchen festen Halt, solch ideales Feuer der Gesinnung geschöpft haben. Und das um so mehr, als wir allerdings zu sehen glauben, daß das, was unserer Jugend not tut, hier besonders klar und erquickend sprudelt. Hier treten dann auch die Schriftsteller in ihr Recht ein, die ich bisher nur gestreift habe, vor allem Plato. Sein entschiedener, man kann wohl sagen extremer Idealismus tritt den Schülern in jedem Werke, das wir mit ihnen lesen, entgegen. Freilich, Platos erkenntnistheoretische, sowie seine metaphysischen Prinzipien wird sich heute niemand mehr in seinem Sinne zu eigen machen; auch werden wir, wenn wir etwa den Phaidon mit ihnen lesen, ihnen kein Hehl daraus machen, daß seine Beweise für die Unsterblichkeit der menschlichen Seele, die ihm völlig zwingend sind, vor unserm heutigen Bewußtsein nicht standhalten. Aber das kann uns nicht hindern sie mit ihnen durchzusprechen. Denn erstens kommen gerade solche Erörterungen dem natürlichen Bedürfnis des jugendlichen Alters entgegen: der richtig entwickelte Jüngling von 17—19 Jahren hat einen natürlichen Drang, ich möchte sagen einen Hunger nach Philosophie,

und insbesondere nach Metaphysik; viele gereifte Menschen werden sich erinnern, daß sie zu keiner Zeit ihres Lebens so eifrig und so glühend philosophiert haben wie als Jünglinge. Vor allem aber baut sich auf dieser Metaphysik die ideale Lebensauffassung auf, die wir im Sokrates bewundern, jene heitere und wolkenlose Seelenruhe des Weisen im Angesichte des Todes, wie sie Plato so unnachahmlich, so ganz ohne tönenden Prunk schildert und aller Folgezeit zur gerechten Bewunderung hingestellt hat. Desselben Geistes ist Kriton, ist vor allem die Apologie voll.

Und auch die Kehrseite und dazu die Beziehung auf die moderne und modernste Welt fehlt nicht. Wer den Gorgias liest, wird im Kallikles und seinem ungeschminkten Eintreten für das Recht des Stärkeren, für den Willen zur Macht, in seiner schroffen Ablehnung alles Mitleids als einer verächtlichen Schwäche der großen Menge, in seinem Pochen auf den einzelnen Kraftmenschen, der die Gesetze zerreißt, wenn sie seine Wünsche einschränken, auf Schritt und Tritt das Vorbild von Nietzsches Lehre erkennen, dergestalt, daß man mehrfach seitenlang zweifeln könnte, ob dies 400 Jahre vor Christus oder 1900 nach ihm geschrieben ist. Solche Betrachtung ist tröstlich, weil sie uns zeigt, wie dauerhaft das Gefüge unserer sittlichen Gesellschafts- und Staatenordnung ist, und daß ein Theorem vom Uebermenschen und von der Herren- und Herdenmoral, selbst wenn es von vielen nachgesprochen wird, noch lange nicht „den Anker löst, an dem die Staaten hängen“.

Und somit hätte ich wohl den Kreislauf meines Themas durchschritten. Denn sobald man diese Gedanken weiter denkt, zeigt sich klar, daß alle diese Berührungen mit der modernen Welt, alle diese geschichtlichen und literarischen Zusammenhänge, so wichtig und erfreulich sie uns sind, doch unser hartnäckiges Festhalten an der ernsten Beschäftigung mit den alten Schriftstellern nicht genügend rechtfertigen würden, wenn die Werke, um die es sich handelt, nicht auch an sich eines so tiefen Versenkens in sie wert wären. Sie geben noch heut nach unserer Ueberzeugung dem Jüngling die beste Nahrung für Geist, Herz und Charakter. Sie sind dem Jugendalter derjenigen Kulturentwickelung, der wir selbst angehören, entsprossen und tragen dadurch die Gewähr ewiger Jugend in sich.

Dieser ausgezeichneten Erörterung eines Mannes, der, wie wenige, tiefgehende Kenntnis der altklassischen und der deutschen Litteratur verbindet, wurden nicht bloß am Schluß lebhafte Zustimmungskundgebungen zu teil, sondern auch wiederholt im Lauf des Vortrags, so bei den Stellen, die sich speziell auf die aufgestellten Leitsätze bezogen. Es erschien deshalb zulässig und, da die Zeit sehr vorgerückt war, auch zweckmäßig, von einer Debatte über das Gehörte abzusehen.

Dagegen war es noch notwendig, über Ort, Zeit und Verhandlungsgegenstände der nächstjährigen Versammlung Beschlüsse zu fassen. Man einigte sich dahin, 1907 wieder im Anschluß an die große Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zusammenzutreten, die bekanntlich in Basel stattfinden wird. Als Themata für unsere Verhandlungen erhielten folgende zwei die allgemeine Beistimmung: 1. Inwiefern ist es Wahrheit, daß der Unterricht in fremden, besonders in den klassischen Sprachen geeignet ist, wichtige geistige Fähigkeiten wesentlich zu fördern? 2. Über die Grenzen der Generalisierung und die der Individualisierung bei Zöglingen höherer Schulen. Als Referent über die erste Frage ist Provinzialschulrat und Universitätsprofessor Dr. Paul Cauer gewonnen, als Berichterstatter über das zweite Thema Gymnasialdirektor Dr. H. F. Müller in Blankenburg.

Daß die Versammelten auch nach diesen Verhandlungen noch weiter mit einander lebten und daß sie bei diesem convivium nicht bloß lebten, sondern auch leben ließen, versteht sich von selbst; ebenso, daß der leider abwesende erste Vorsitzende „angedrahtet“ wurde. Als freudige Besonderheit möchten wir nur noch erwähnen die Begrüßung, die

beim gemeinsamen Mahle durch unseren Kollegen, den Landtagsabgeordneten Berndt, den anwesenden Österreichern zuteil wurde, und die Antwort des Landesschulinspektors Loos, der darauf hinwies, daß das deutsch-österreichische Schutz- und Trutzbündnis zur Abwehr der Angriffe auf das Gymnasium an demselben Tage in Berlin geschlossen werde, an dem in Wien die Zweikaiserzusammenkunft stattfinde, zwei Ereignisse, die in der Tat nicht bloß zeitlich zusammenstimmen. Denn keine Frage: ein Band, das Österreich und Deutschland verknüpft, ist auch die einem großen Teil der Jugend beider Länder gemeinsame humanistische Schulbildung. Das fühlen in dem Nachbarstaat nicht bloß Philologen und Schulmänner, sondern auch hervorragende Staatsmänner. Mit dem Vorsitzenden des neugebildeten Wiener Vereins, Grafen Stürgkh, wurden nach den erwähnten Reden telegraphische Grüße ausgetauscht.

Schließlich danken wir unseren Gegnern, weil offenbar zum Teil wenigstens infolge der Art ihrer Befehdung des humanistischen Unterrichts die Zahl seiner öffentlichen Verfechter in dem zu Ende gehenden Vereinsjahr erheblich gewachsen ist. U.

Was lernen wir aus Horaz für die Gegenwart?

(Fortsetzung des Vortrages, dessen erster Teil sich in Heft III findet.)

II.

Je lebensvoller und lebenswahrer wir die Zeit des Horaz erfassen, je besser wir sie in ernster Arbeit nach ihren verschiedenen Lebensäußerungen verstehen lernen, desto leichter werden wir an ihr Richtmaße finden für die moderne Kultur. Analogieen liegen nahe genug — auch ohne die Führung unseres Dichters. Gemeinsam ist das erhöhte Streben nach Erwerb und Genuß, gemeinsam die Arbeitsamkeit und Regsamkeit auf den verschiedensten Gebieten des Lebens, im besonderen auch das lebhafte Interesse für die höchsten Fragen der Menschheit; nichts weniger als die Frage der Weltauffassung steht heute wie damals auf der Tagesordnung. Aber auch der Unterschied ist greifbar. Das Zeitalter des Augustus ist ein Zeitalter niedergehenden politischen Sinnes. Das letzte Jahrhundert vor Christus mit seinen unaufhörlichen Bürgerkriegen hat den Ehrgeiz, am Wohle des Staates mitzuwirken, bei vielen erstickt. Es ist eine gealterte Zeit, und sie wird als solche recht lebhaft empfunden, wenn wir mit Oskar Jäger die jugendfrische, empfindungsfrohe und eindrucksfähige Zeit Homers ihr gegenüberstellen. Auch unsre Zeit trägt andre Züge. Das deutsche Reich hat sich mächtig entfaltet und verlangt nicht bloß in Europa, sondern in der Welt die ihm gebührende Stellung. Es drängt bei uns alles vorwärts und aufwärts, und ein jugendfrischer Wagemut zieht durch die deutschen Lande. Wir sehen, die Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten stehen in großen Umrissen dicht nebeneinander, und nun gilt es, das allgemein gehaltene Bild durch konkrete Züge aus der Lektüre zu ergänzen. Dabei mögen die politischen Berührungspunkte zwischen einst und jetzt in den Hintergrund treten; auf diese wird besser die Lektüre des Prosaikers der Prima, des Tacitus, hinweisen. Dieser Grundsatz schließt natürlich nicht aus, daß, wenn auf den politischen Gesinnungswechsel des Horaz die Rede kommt, die Gestalten des roten Becker von Köln und anderer wackerer Männer aus der Versenkung emporsteigen, die ebenfalls aus guten Gründen die Wandlung aus ausgeprägten Republikanern zu überzeugten Anhängern der Monarchie in sich durchgemacht haben. Und wenn dabei ein verständig Wörtlein über politische Ueberzeugung und Parteizwang mitunterläuft — etwa nach der Zielinski'schen Formel: sowohl der muß verurteilt werden, der ohne vernünftigen Grund seine Ueberzeugung aufgibt, wie auch der, der trotz eines solchen Grundes sie nicht aufgibt —, so ist das eben auch einer der Fäden, die Altertum und Gegenwart verknüpfen.

Ueberlassen wir also im ganzen das Gebiet der Politik der prosaischen Lektüre, so werden wir uns im übrigen mit der Zeit des Augustus etwas eingehen-

der beschäftigen dürfen. Die Grundlage des Verständnisses bildet uns der **Epikureismus**, zu dem sich mit Horaz die meisten Gebildeten bekannten. Der Epikureismus will bekanntlich den Menschen von allem Druck der Weltprobleme befreien und ihm ein sorgloses und heiteres Dasein verschaffen. Es wäre töricht leugnen zu wollen, daß zur Erreichung dieser ἀταραξία ein gewisses Maß von Selbsterziehung nötig war, daß das Ringen nach innerer Freiheit und damit zusammenhängend die Bekämpfung der Leidenschaften, daß das Ideal der gebildeten Persönlichkeit dem ehrlich Strebenden keine niedrigen Ziele steckten. Ja, wenn Horaz einem Freunde als Trost im Leide die Worte zuruft: Durum, sed levius fit patientia, quidquid corrigere est nefas, so ist es schwer, an das andre Wort: „Lerne zu leiden, ohne zu klagen" sich nicht zu erinnern. Zumal in einer Zeit politischen Niedergangs und sittlicher Verwahrlosung mag jene Lehre von der Resignation, der Entsagung manchem Stütze und Stab gewesen sein. Im allgemeinen aber hörte man doch aus der epikureischen Lehre vernehmlich die Mahnung heraus, des Lebens sich zu freuen, und in dieser Auffassung ist sie auch uns innerlich keineswegs fremd. Manchem Modernen wird ihr Bild geradezu zum Spiegelbilde, und viele von denjenigen, die grundsätzlich auf anderem Boden stehen, müssen, wenn sie vor sich ehrlich sind, bekennen, daß sie in der Praxis des Lebens gar häufig mehr oder weniger verkappte Epikureer sind. So ist es eine wenn auch nicht vorbildliche, so doch regelmäßig und zu allen Zeiten wiederkehrende und keinem Menschen gänzlich fremde Lebensauffassung, die wir hier in typischer Form kennen lernen. Freilich ist ein Unterschied zwischen dem antiken und dem modernen Genußprediger. Dieser schaltet aus der Entwicklung der Kultur das Christentum völlig aus, jener durfte in einer Zeit, da der Gegensatz zwischen Sinnenglück und Seelenfrieden noch nicht so ausgeprägt war, mit naiver Unbefangenheit für sein Glücksideal eintreten.

Und noch ein andrer Gegensatz muß der Jugend zum Bewußtsein gebracht werden. Sie muß einsehen lernen, daß der Epikureismus nur die Begleiterscheinung einer reifen oder gar überreifen Kultur ist, zu der er selbst nichts beigetragen hat und nichts beitragen kann, daß also ein verschleierter Egoismus sein Wesen ausmacht, über den auch die gebildete Persönlichkeit nicht hinwegtäuscht. Es fehlt ihm das Verständnis für das rüstige, innerlich befriedigende Wirken im Leben. Die Arbeit des Kaufmanns im Dienste der Kultur wird völlig übersehen; er wird nur als der geldgierige, nie genug erwerbende Mensch aufgefaßt. Begreiflich, daß erst recht ein auf hohe Ziele gerichteter, alle Kräfte einsetzender Wille kein Verständnis findet. Gegen diesen Quietismus, der die Organisation der menschlichen Gesellschaft unmöglich macht, soll die Schule heutzutage um so entschiedener Front machen, da die Gegenwart vor so viele und so schwere Aufgaben gestellt ist und das Verantwortlichkeits- und Pflichtgefühl der führenden Kreise mehr denn je gefestigt werden muß. Die Jugend vollends soll sich zu jener Lebensauffassung verhalten wie Feuer und Wasser. Einmal freilich sind die epikureischen Anschauungen bei uns in Deutschland die herrschenden gewesen. Das war in der Periode der anakreontischen Dichter, das war noch unter dem Drucke der Nachwirkungen jenes unseligen dreißigjährigen Krieges, dessen Wunden so lange Zeit nötig hatten zu vernarben, und der eine ähnliche entsittlichende Wirkung auf unser Volk ausübte, wie die Bürgerkriege im letzten Jahrhundert der Republik auf die Römer. Kants kategorischer Imperativ machte der heiteren, sorglosen Lebensauffassung ein Ende, Schillers willenskräftige, weltüberwindende Natur wirkte in derselben Richtung, und Goethe, wenn er auch die Persönlichkeit als höchstes Glück der Erdenkinder preist, ist doch allzeit in seinem Leben ein Kämpfer gewesen und spricht als der Weisheit letzten Schluß die männlich tapferen Worte:

„Nur der verdient die Freiheit und das Leben,
Der täglich sie erobern muß."

Es ist wohl kaum nötig ausdrücklich hervorzuheben, wie durch derartige Gegenüberstellungen unsre Schüler zu Staatsbürgern erzogen werden, und zwar um so wirksamer und überzeugender, weil diese Erziehung eine wissenschaftliche ist und daher jede Absicht ausschließt. Sie sind zugleich auch geeignet, Horaz als Kind seiner Zeit verstehen zu lehren und so den Unterschied zwischen seiner und unsrer Lebensauffassung begreiflich zu machen.

Dieselben Anschauungen aber, gegen die als Normen der Lebensführung — und als solche treten sie bei Horaz in den Vordergrund — die Schule Stellung nimmt, können lediglich als Theorie für ein andres Ziel des Gymnasiums verwertet werden, das nicht weniger den Bedürfnissen der Gegenwart entgegenkommt. Sie bieten Anlaß, auf den Inhalt der epikureischen Philosophie und ihres Gegenstücks, der stoischen, etwas näher einzugehen, nicht nur weil diese beiden Schulen der Philosophie die praktische Richtung gegeben und so den Boden für den Samen des Christentums gelockert haben, sondern auch weil diese Art philosophischer Propädeutik den Jüngling zum Nachdenken über die höchsten Lebensfragen anregt und den Trieb nach tieferer spekulativer Erkenntnis in ihm weckt. Wenn aber auch nur für die Tragweite und die Schwere derartiger Fragen das Auge geöffnet wird, so ist selbst damit heute manches gewonnen.

Es ist eben angedeutet worden, daß die Philosophie des Horaz eine erlebte sei, und so führt sie uns, nachdem wir ihre allgemeinen Grundanschauungen kennen gelernt haben, auf die Ansichten des Dichters von den Verhältnissen des täglichen Lebens, wenn auch dieser Zusammenhang nicht überall erkennbar oder überhaupt vorhanden sein wird. Was wir da erfahren, gilt heute noch größtenteils in demselben Maße, wie es zur Zeit des Augustus gegolten. Da hören wir von den äußeren Einflüssen, die auf den Menschen wirken, wie von den guten und bösen Trieben in seinem Innern, die das seelische Gleichmaß beeinflussen. Mag nun also Horaz über die Friedlosigkeit des Reichtums, die Nichtigkeit von Ruhm und Ehre, die Freuden des Weins sprechen oder über Stand und Beruf, Landleben und Natur, Krankheit und Tod und welches alle die äußeren Verhältnisse sind, die für des Menschen Dasein Bedeutung haben, überall hat der römische Dichter der deutschen Jugend von heute etwas zu sagen. Noch mehr aber scheint er einer der Unsern zu sein, wenn er durch jene Umwelt hindurch in das Innere des Menschen eindringt und in der Brust des Menschen den Schlüssel zu seinem Schicksal findet. Was er sagt über Habsucht und Geiz, über Ruhm- und Ehrsucht, über Liebe und Leidenschaft, über Haß und Neid, über die innere Zufriedenheit und die Mittel, sie zu erlangen, in allem ist er interpres naturae humanae, und ebendeshalb sagt er es uns ebensogut, wie er es seinen Zeitgenossen gesagt hat. Gewiß, von allen diesen Dingen haben unsre Schüler trotz ihres jungen Lebens schon manches gelesen und gehört, aber hier lernen sie an der Hand eines welt- und menschenkundigen Führers diese Dinge inbezug auf ihren Wert und Unwert, ihre Licht- und Schattenseiten prüfen und beurteilen. Sie folgen aber dieser Führung um so lieber, weil Horaz als Vertreter der scherzhaften Satire mit verständnisvollem Humor, der in dem Gefühle seiner geistigen Ueberlegenheit wurzelt, das Getriebe der Welt beobachtet und darstellt. Zu diesem Getriebe gehört aber nicht bloß der einzelne Mensch mit seiner äußeren und inneren Bedingtheit, sondern auch das Verhältnis und der Verkehr der Menschen unter einander, und auch in dieser Beziehung läßt uns unser Führer keineswegs im Stich. Geselligkeiten und Gastereien, Freundschaften und Feindschaften, liebloses Aburteilen, Rang- und Standesunterschiede, Untergebene und Vorgesetzte, Gönner und Günstlinge, der Umgang mit den Mächtigen der Erde, Höflichkeit und Takt als der Ausdruck vornehmer Gesinnung: alle diese Personen und Gegenstände ziehen an unserem geistigen Auge vorüber, und alle weiß der Dichter wie mit einem Scheinwerfer zu beleuchten. Ausgestorben sind die Men-

schen noch nicht, die den Splitter in des Nächsten Auge sehen, aber nicht den Balken in dem eignen. Auch heutzutage noch müssen sich die Freunde der Großen und Mächtigen der Erde gefallen lassen, daß ihre Stellung mißdeutet wird, wie umgekehrt auch für die Zeiten des Horaz die Worte aus Goethes Faust gelten:

Wie sich Verdienst und Glück verketten,
Das fällt den Toren niemals ein.
Wenn sie den Stein der Weisen hätten,
Der Weise mangelte dem Stein.

Die Richtigkeit des Satzes: Quidquid delirant reges, plectuntur Achivi bestätigt heute ebensowohl mit absoluter Sicherheit der Primaner aufgrund seiner Schulerfahrungen, wie im Leben jeder Untergebene daraus die von Oskar Jäger approbierte Berechtigung herleitet, über die Vorgesetzten raisonnieren zu dürfen, so daß sich hier Lehrende und Lernende auch in übertragener Bedeutung auf gemeinsamem Boden zusammenfinden. Nun gar der Vers multa tulit fecitque puer sudavit et alsit umschreibt doch nur den uns geläufigen Begriff der Ueberbürdung. Und als Gegenstück zum Scherz die ernste Kehrseite! Derselbe Dichter, dessen Grundsatz es ist, ridentem dicere verum, erhebt sich zum sittlichen Pathos, wenn er die Verräter am Vertrauen der Freunde geißelt: hic niger est, hunc tu, Romane, caveto. Indem *wir* einen solchen Verrat als eine Gemeinheit brandmarken, geben wir zu verstehen, daß wir genau so empfinden wie der alte Römer.

Fassen wir zusammen: Der Mensch, die Beziehungen der Menschen untereinander, die sozialen und wirtschaftlichen Probleme, die außer in staatlichen Utopieen heute so wenig wie früher eine allseitig befriedigende Lösung finden, das sind die Stoffe des Horaz, und indem mit diesen unsere Schüler vertraut werden, lernen sie in den Wirrnissen des Lebens sich zurechtfinden. Freilich sind es nur die Anfänge der Orientierung, nur allgemeine Richtlinien, aber es ist doch schon etwas, wenn die Jugend auf die Grenzen aufmerksam gemacht wird, quos ultra citraque nequit consistere rectum, oder wenn es ihr zum Bewußtsein kommt, daß auch im Leben recht viele Aufgaben nicht ohne Rest aufgehen. Und allerdings war Horaz für die richtige Würdigung der Lebensmächte und Lebenswerte hervorragend geeignet, da er vom Vater her mit der Gabe der Menschenbeobachtung ausgestattet war, eine Anlage, die die Erziehung noch gefördert hatte, und deshalb mit fast intuitiver Treffsicherheit die wahre Menschenprojektion dem Leben absah. Je tiefer wir daher unter seiner Führung in die Menschen und die Bedingungen ihres Daseins hineinblicken, um so richtiger werden wir diese einschätzen, wenn wir erst selbst mitten im Leben stehen. Nicht als ob Horaz überall das Rechte getroffen hätte — gewiß wird der Lehrer erklären, berichtigen, ergänzen, auf die Unterschiede zwischen jener Zeit und der unsrigen hinweisen, aber der gesunde Kern wird überall zu Tage treten und die *Beschäftigung* mit dem Leben der Menschen für das Leben *selbst* ihre Früchte tragen. Denn der weltunerfahrene Jüngling lernt vor allem durch die Beschäftigung mit den Werken des Horaz, was Jakob Burckhardt als eine Wirkung des Gymnasialunterrichtes überhaupt bezeichnet hat: *die Welt und den Menschen entdecken.*

In dieser Weise stellt sich also die Horazlektüre in den Dienst *der historischen* Seite des Gymnasiums, indem wir durch sie Maße für das *Verständnis* unsrer Zeit und ihres Lebens gewinnen. Der Uebergang aber von diesen die Urteilsfähigkeit des jungen Mannes entwickelnden Wirkungen *zu den humanistischen*, von der intellektuellen zu der ethischen Sphäre geschieht hier fast unvermerkt, und oft genug sind die Grenzen schwer zu ziehen. Denn je richtiger wir beispielsweise den Reichtum für das Leben einschätzen, um so leuchtender

werden die edleren Lebensgüter uns vor Augen treten und auf unser Wollen und Empfinden einwirken. Was lernen wir nun aus Horaz noch außerdem inbezug auf die sittlichen Werte, die das Leben erst lebenswert machen?

Goethe hat in den Mittelpunkt seiner pädagogischen Provinz in Wilhelm Meisters Wanderjahren die Ehrfurcht gestellt, die Ehrfurcht vor Gott, die Ehrfurcht vor dem, was uns gleich ist, und die Ehrfurcht vor dem, was unter uns ist. Und wenn wir in ähnlicher Weise frei nach Horaz eine pädagogische Provinz einrichten, so stellen wir in den Mittelpunkt die pietas, die pietas in ihren Ausstrahlungen als Treue gegenüber den Eltern, gegenüber den Wohltätern, gegenüber dem Vaterlande und gegenüber der Gottheit. Denn dieser Epikureer war ein dankbarer Sohn; er hat seinem Vater ein unvergängliches Denkmal gesetzt in Worten, die auch heute noch widerhallen nicht bloß in den Herzen derjenigen, deren Eltern ebenfalls nicht mit äußeren Glücksgütern gesegnet sind, sondern bei allen Jünglingen mit natürlichem Empfinden. Weil Horaz aber ein dankbarer Sohn war, so war er dankbar jedem Wohltäter. Das ist die Sprache des Herzens, wenn er in der 7. Epistel des ersten Buches zu seinem Gönner Mäcenas sagt:

saepe verecundum laudasti, rexque paterque
audisti coram nec verbo parcius absens.

Eben in jener Epistel hat Horaz mit das Schönste geschrieben, was je über den richtigen Geist, in dem man Wohltaten erweisen, beziehungsweise empfangen soll, geschrieben worden ist. Und nun vollends die feinfühlige, taktvolle Art, mit der er den Ernst der Wahrheit dem Freunde gegenüber hinter Gleichnissen zu verstecken weiß! Diese Dankbarkeit aber ebensowohl wie das Taktgefühl stellen die 7. Epistel unmittelbar neben Goethes Gedicht Ilmenau, in dem der deutsche Dichter das Verhältnis zu seinem fürstlichen Freunde offen und vornehm bespricht. — Und weiter: Horaz, der sich in späteren Jahren immer mehr auf sich selbst zurückzog, hat doch in jungen Jahren dem Vaterlande den schuldigen Tribut bezahlt, er hat auch alle jene Tugenden, durch die nicht bloß Rom Beherrscherin der Welt geworden ist, sondern auch heute noch die Staaten groß und mächtig werden, in glänzenden Gedichten gepriesen und dem jungen Geschlechte zur Nachahmung vorgehalten. Der Vaterlandsliebe als solcher aber hat er in lapidaren Versen einen Ausdruck gegeben, daß diese noch zu allen Zeiten gezündet haben. Endlich: so sehr wir wissen, daß die Frömmigkeit der Römer sich in äußeren Vorschriften des Kultus und Ritus erschöpfte und außerdem allzu ausschließlich im Dienste des Staatsgedankens stand, es ist doch der Römer Horaz, der das Wort geprägt hat:

Dis te minorem quod geris, imperas.
Hinc omne principium, huc refer exitum.

Derselbe Horaz warnt vor der Vermessenheit des Menschen, die in die Rechte der Gottheit übergreife, die sogar den Schleier der Zukunft lüften möchte, obwohl doch die Gottheit in ihrer Weisheit die Zukunft in undurchdringliches Dunkel gehüllt habe. Ja, es mutet uns wie eine Ahnung tieferer Frömmigkeit an, wenn es von der ländlichen Phidyle heißt, daß sie, „wenn auch ohne Gabe die Hand den Altar berührt, die Götter mit Salz und Spelt ebensogut besänftigen wird, wie mit einem stattlichen Opfertier."

In dieser Weise etwa wird die pädagogische Provinz des Horaz unsre Primaner mit humanem Geiste erfüllen können, und indem dies geschieht, kommen sie zugleich der Persönlichkeit des Dichters ein gutes Stück näher. Eine vorbildliche Persönlichkeit kann ihnen dieser freilich nicht werden. Es ist ausgeschlossen, daß wir etwa als höchstes Ziel der Beschäftigung mit Horaz das Verstehen seines Wesens bezeichnen dürften, wie es Münch vor einigen Jahren im

Goethe-Jahrbuch[1]) für Goethe (auch für Schiller) gefordert hat, indem er zugleich in seiner feinsinnigen Art darlegte, inwiefern uns Goethe Muster und Vorbild sein kann. Und doch beruht bei beiden das Geheimnis ihrer Wirkung auf andere in demselben Grundzuge ihres Wesens. Denn beide durften von sich sagen: homo sum, humani nil a me alienum puto. Ebendeshalb weil beide ein natürliches Verständnis für das Menschliche, auch für das allzu Menschliche hatten und weil dieses durch eine außergewöhnlich reiche Lebenserfahrung, die sie mit den höchsten und niedrigsten Schichten der menschlichen Gesellschaft zusammenführte, ausgebildet und vertieft war, ebendeshalb sind beide auf den verschlungenen Pfaden des Daseins treffliche Führer, die eine richtige Beurteilung der Alltagswerte wie der sittlichen Werte lehren oder doch anbahnen. Damit hängt es denn auch zusammen, daß gerade Goethe und Horaz es in hervorragender Weise verstanden haben, diese Lebensweisheit in die Form scharfgeschliffener, leicht dem Gedächtnisse sich einprägender Kernsprüche zu gießen. Diese Sprüche spiegeln aber bei dem Römer nicht bloß seine persönliche Lebensauffassung wieder, sondern sie sind über das Persönliche hinaus der knappe Ausdruck der von dem griechisch-römischen Altertum aufgespeicherten Lebensweisheit.

Indem nun aber die Horazlektüre den Jüngling zur Humanität zu erziehen besonders geeignet ist, in dem Sinne, daß dieser es als Unnatur empfindet, wenn er die Eltern nicht ehrt, wenn er nicht dankbar ist, wenn er Vaterland und Gott nicht die Treue hält, bereitet sie ihn aufs beste für die Gegenwart vor. Denn zu dem freudigen und vollberechtigten Stolze auf die staunenswerten Erfolge unserer Zeit in allen Gebieten der Naturwissenschaft und auf den ungeahnten Aufschwung in Handel und Industrie gibt sie ihm die vornehme Gesinnung mit, die herauswächst aus der Wertschätzung idealer Lebensgüter, welche nicht erst heute zu Ehren gekommen sind, sondern weil sie in edlem Menschentume wurzeln, allezeit und überall Geltung haben, die darum zwar zurückgedrängt werden können, aber nur um mit der ihnen innewohnenden sieghaften Gewalt sich immer wieder um so kräftiger durchzusetzen. Dabei bleiben wir uns wohl bewußt, daß von Horaz die sittlichen Ideale nicht in der Tiefe und absoluten Giltigkeit erfaßt und durchdacht worden sind wie etwa von Plato. Aber dennoch ist die deutsche Jugend dem auf das Wirkliche gerichteten Römer zu Danke verpflichtet, weil er die sittlichen Werte als selbstverständliche Forderungen des Lebens ihr vor Augen stellt, so etwa wie er selbst sie aus den schlichten Darlegungen seines Vaters in sich aufgenommen haben mag. Es wird wohl dabei bleiben: neben den Goldbarren, die in sich ihren Wert besitzen, haben auch die für die täglichen Bedürfnisse geprägten Goldmünzen ihre allgemeine und unbestrittene Geltung.

Ich stehe am Schlusse meiner Erörterungen über die Frage: „Was lernen wir aus Horaz für die Gegenwart?“ Aus diesen Erörterungen hat sich, wie mir scheint, dreierlei ergeben. Zunächst — als Antwort auf die gestellte Frage —: der Horazunterricht hat viele für die Gegenwart fortwirkende intellektuelle sowohl wie ethische Bildungsfermente. Weiterhin: die Auswahl der Gedichte, wie sie gewöhnlich getroffen zu werden pflegt, ist auch unter dem Gesichtswinkel der gestellten Frage eine durchaus geeignete. Denn Oden und Sermonen bilden — neben dieser oder jener Epode — die Lektüre, soweit sie der historische oder der humanistische Charakter des Gymnasiums zu uns in Beziehung setzt. Vielleicht legen die obigen Darlegungen nahe, eine kleine Verschiebung zu Gunsten der Sermonen eintreten zu lassen. Und noch ein Drittes, meine ich, hat sich ergeben, das ja freilich nicht grade etwas Neues ist: der Horazunterricht ist ein sehr dankbarer und innerlich befriedigender Unterricht, weil er

1) Er hat den Aufsatz jetzt aufgenommen in sein Buch „Aus Welt und Schule“.

den Lehrer vor die Aufgabe stellt, als Dolmetsch des fremden Dichters der heimischen Jugend an des Lebens Schwelle im besten und edelsten Sinne Führer und Lehrer zu werden in dem Labyrinthe der Gegenwart, und das ist eben nur deshalb möglich, weil kein andrer Schulschriftsteller des Altertums so unmittelbar greifbare Beziehungen zu dem Leben der Gegenwart hat wie Horaz. Je klarer wir aber das als dessen Eigenart erkennen, desto mehr dürfen wir ihr Rechnung tragen. Das soll nicht heißen, daß nach allen möglichen Beziehungen gefahndet werde, noch viel weniger, daß diese Beziehungen mit seniler Schwatzhaftigkeit breit getreten werden sollen. Das heißt nur: wir wollen den toten Buchstaben mehr noch als bei den anderen Schulklassikern lebendig in uns werden lassen, wir wollen den Gedanken nach allen Seiten hin ausdenken, ihn zerlegen, prüfen, in größere Gesichtspunkte einordnen. Denn indem wir so verfahren, erfüllen wir nicht nur uns mit antikem Geiste, sondern auch — und das ist hier das Wichtigere — den antiken Gedanken mit unserem Geiste. Daher dürfte es sich denn auch empfehlen, bei den zusammenfassenden Wiederholungen grade die Rücksicht auf die Beziehungen zu den Aufgaben und der Kultur der Gegenwart in den Vordergrund zu stellen. Sorgen wir nur dafür, daß wir kurz und knapp uns fassen und nicht in den Fehler des gelehrten Horazunterrichtes verfallen, den Dichter hinter den Interpreten zurückzustellen.

Nehmen Sie, sehr geehrte Anwesende, diese zwanglosen Erörterungen als einen Versuch, den Horazunterricht auch einmal vom Standpunkt der Gegenwart aus zu prüfen; ich bin mir bewußt, daß dieser Versuch nicht bloß stark subjektiv, sondern auch ergänzungsbedürftig ist. Zugleich mögen Ihnen diese Darlegungen der schlichte Ausdruck dafür sein, daß der altphilologische Lehrer mit der inneren Freude und Genugtuung, die ihm das Bewußtsein gibt, einer bedeutsamen kulturellen Aufgabe nach Kräften zu dienen, und in der festen Ueberzeugung von dem unvergänglichen Werte der alten Klassiker sich der Pflicht nicht entzieht, die aus dem Schachte des Altertums zu Tage geförderten Schätze darauf zu prüfen, ob sie auch in der neuen Umgebung noch in ihrem alten Glanze strahlen oder ob sie vielleicht ihre Lichtreflexe etwas verändern. Worin aber in letzter Linie die Nachwirkung der Antike beruht und welche grundsätzliche Bedeutung sie für das Leben der Gegenwart hat, das kann ich nicht besser sagen als mit den treffenden Worten Zielinskis: „Wenn die Eiche ihre Wurzeln tief ins Erdreich versenkt, auf dem sie wächst, so tut sie das nicht, weil sie zurück in die Erde wachsen will, sondern weil sie aus diesem Boden die Kraft schöpft, die es ihr ermöglicht, sich zum Himmel zu erheben und alle Sträucher und Gräser, die ihre Lebenskraft nur aus der Oberfläche erhalten, zu überwachsen. Die Antike soll nicht die Norm, sondern die belebende Kraft der heutigen Kultur sein.“ Prof. Dr. Knögel.

Literarische Anzeigen.

Oskar Jäger, Homer und Horaz im Gymnasial-Unterricht. München 1905, Beck. 211 S., geb. 5 Mk.

Die Hypothese unserer materialistischen Naturphilosophie, daß mit dem Alter die wissenschaftliche Produktionskraft abnehme, widerlegt in glänzender Weise das jüngste Buch unseres hochverehrten *Πρόμαχος*. Jugendfrisch und gedankenreich charakterisiert er seine Lieblingsdichter zu Nutz und Frommen des heranwachsenden Lehrergeschlechts, nachdem er das Thema in Vorlesungen an der Bonner Universität behandelt hat. Zwar erscheint es auf den ersten Blick mißlich, den Hausherrn in seinem Hause, den Herausgeber in seiner Zeitschrift loben zu wollen. Man könnte mit Cicero sich zurufen: *Τίς πατέρ' αἰνήσει*; aber die ganze Eigenart des Mannes schützt ihn so vor dem Verdacht menschlicher, allzu menschlicher Schwäche, daß diese Zeitschrift einfach ihre Pflicht erfüllt, wenn sie eines der lehrreichsten Bücher des vorigen Jahres etwas nachträglich anzeigt. Zum Ueberfluß und zur Beruhigung aller zarten Gemüter sei eine Jäger-Anekdote vorausgeschickt. Als ich in Hamburg unserem

Vorsitzenden ein herzliches Wort über sein schönes Buch sagte, klopfte er mir mit seinem uns wohlbekannten jovialen Lächeln auf die Schulter und sprach schalkhaft: „Lassen Sie nur, lieber Kollege, ich platze ja ohnehin schon vor Eitelkeit."

Man könnte auch allerhand interessante Vergleiche anknüpfen; denn in demselben Jahre ist ja auch die „Griechische Literaturgeschichte" erschienen, in der ein namhafter Gelehrter uns Homer charakterisiert, wie er ihm erscheint. Doch wir wollen nicht alte Wunden wieder aufreißen und stellen nur fest, daß wir mit dieser Auffassung der Homerischen Gedichte im Gymnasium nichts anfangen können. Eher möchte man an Herman Grimms Homerbuch erinnern, der zwar nicht zur Zunft gehörte, aber ein feines Verständnis für Poesie besaß. Es fördert die Erklärung mehr als ein halbes Dutzend Kommentare und Schülerpräparationen und sei daher nebenbei denen, die es noch nicht kennen, bestens empfohlen.

Doch zur Sache. Daß der Verfasser Horaz oft erklärt hat, wissen wir aus seinen früheren Büchern; auch Homer ist immer seine Liebe gewesen, doch hat er ihn, nach seinem Geständnis, nicht ebenso oft in der Schule gelesen und sich nur über die langweilige Art der Erklärung in vielen Fällen geärgert. Mit Recht betont er, daß die wahre Gefahr dem Gymnasium nicht von außen droht, sondern von innen, von denen, die es nicht verstehen, die großen Alten der Jugend näher zu bringen. Auch mir ist einst die Ilias von einem ausgezeichneten Grammatiker nach gut sächsischer Manier „um der Partikeln willen" erklärt worden; wir kannten alle 4 Adjektiva auf —ώεις und wußten, in welchen Verbindungen sie vorkommen. Es war ein Jammer. Doch „Du sprichst von Zeiten, die vergangen sind". Hoffen wir es. Jedenfalls zeigt dies Buch allen Lehrern, unter deren Händen nicht alles zu Leder wird, einen Weg, wie man Homer erklären kann, ohne endlose Langeweile zu erzeugen.

Im ersten Abschnitt nimmt der Verfasser Stellung zu der homerischen Frage oder, wie er sagt, zu den homerischen Fragen. Sehr schlicht, etwas kühl und nicht ohne liebenswürdige Ironie würdigt er die endlose Bücherlast, die uns den Homer zu erdrücken droht. Er ist gemäßigter Unitarier und erträgt es mit ruhigem Gleichmut, zur Reihe derer zu gehören, „von denen die zünftlerische Rede sagt, daß mit ihnen in homerischen Dingen nicht zu reden sei". Sodann gibt er eine „räsonnierende" Inhaltsangabe erst der Odyssee, dann der Ilias mit einer reichen Zahl treffender Bemerkungen, die dem jüngeren, gelegentlich auch dem älteren Lehrer zeigen, wie er es einzurichten hat, die herrlichen Gedichte lebendig zu machen. Namentlich in den kleiner gedruckten Zusätzen beweist er das feinste Verständnis für die intimen Schönheiten der Sprache und Charakteristik, unter gelegentlichem Hinweis auf analoge poetische Stellen. Der dritte Abschnitt gilt „dem Dichter", dessen Seelenleben er aus Ilias und Odyssee zu rekonstruieren sucht: sein Naturgefühl, seine ethisch-religiösen Anschauungen, seine Art, Charaktere zu schaffen und zu zeichnen. Ganz besonders trefflich ist hier der Abschnitt über homerische Frauen gelungen. Und all das ist in jenem behaglichen, niemals hastenden, stets eigenartigen Stile vorgetragen, der uns schon von jeher in Jägers Schriften erquickt hat. Der goldene Humor, der aus dem Frieden des Herzens quillt, umspielt auch hier seine stets anregenden Ausführungen, denen man gerne folgt, auch wo man sich gelegentlich ein Fragezeichen an den Rand setzt. Denn weil nun einmal der bonus Homerus zuweilen irrt, so ist es auch seinem Propheten gestattet, gelegentlich einem lapsus memoriae zu verfallen, wovon ich nur, um als gewissenhafter Kritiker „diligentiam zu prästieren", den Grammatiker Krates (S. 8) erwähne, der wirklich nicht in Alexandria, sondern in Pergamon lehrte. Ueber andere kleine Differenzen wollen wir liebend hinweggehen; nur für das „leidige" Abiturientenexamen möchte ich ein gutes Wort einlegen. Es hat mich noch nie geniert und ist wirklich ein gutes Erziehungsmittel, wenn Schulrat und Direktor verständige Männer sind, was denn doch öfter vorkommen mag, als Jäger fürchtet.

Ueber Horaz brauche ich mich nicht besonders auszusprechen: zum Teil sind hier Gedanken wiederholt, die der Verf. schon früher vorgetragen hat. Alles in allem ein gutes Buch, das vom Verleger geschmackvoll ausgestattet ist. Dem Verf. aber rufen wir aus treuem Herzen zu:

Γηράσκοις πολλὰ διδάσκων.

Friedrich Aly.

Das Mittelmeergebiet. Seine geographische und kulturelle Eigenart. Von **Alfred Philippson.** Teubner, geb. 7 M.

Ein herrliches Buch, das keineswegs nur dem geographischen Forscher, sondern ebenso dem Historiker, dem Archäologen, recht sehr auch dem Gymnasiallehrer bei Erklärung antiker Schriftsteller von Nutzen sein wird, ja jedem gebildeten Laien empfohlen werden kann, der die Gestade des Mittelmeers bereist und genauer unterrichtet sein will über das, was diese wunderbaren Gelände charakterisiert. U.

† Hermann Kropatscheck.

In einer frühen Morgenstunde des 29. Juni entschlief Professor Dr. Hermann Kropatscheck. Es war ein sanftes Ende nach schweren Leiden, die den kräftigen Körper über ein Jahr erschüttert hatten.

Welche Verdienste der Verstorbene sich auf politischem und kirchlichem Gebiet um die konservative Partei durch die ausgezeichnete Vertretung ihrer Grundsätze im Reichstag, im Abgeordnetenhaus und als Chefredakteur der „Neuen Preußischen Zeitung“ erworben hat, das ist von der gegenwärtigen Schriftleitung des Blattes dargelegt worden. Ebenso bedeutsam ist das Lob, das ihm nach seinem Tode von der Presse anderer Richtungen, beispielsweise von dem Hannoverschen Kurier und der Frankfurter Zeitung, zuteil geworden ist. Auch im heftigen Kampf der Parteien bewährte sich sein vornehmer Sinn und bewahrte ihm die persönliche Schätzung seiner Gegner. Durch die Eigenschaften seines Charakters, die Klarheit seiner Anschauungen, die Offenheit seiner Aeußerungen war er auch so recht gemacht, Vertrauensmann zu sein, und er ist's für mehr als einen höchststehenden Beamten gewesen.

In unseren Kämpfen um die Organisation des höheren Schulunterrichts hat er gleichfalls eine hervorragende Rolle gespielt und bedeutenden Einfluß besonders dadurch geübt, daß er viele Jahre der Vorsitzende der Unterrichtskommission des Abgeordnetenhauses war. Die Idee, einen deutschen Gymnasialverein zu gründen, reifte durch ein Gespräch, das ich mit ihm im Herbst 1890 hatte, und bei der im Dezember desselben Jahres in Berlin erfolgten Gründung war er eifrig beteiligt, er gehörte dem Vereinsvorstand bis zu seinem Tode an und hat fast alle unsere Generalversammlungen besucht. Die gesunden Gedanken, die er in treffendster Form bei der Berliner Dezemberkonferenz äußerte, fanden auch an höchster Stelle so viel Anerkennung, daß er zum Mitglied des Siebenerausschusses ernannt wurde, der das durch die Beratungen der genannten Konferenz gelieferte Material zu sichten und durch den Besuch einer Reihe höherer Schulen in Deutschland zu vervollständigen hatte. Auch in die Junikonferenz des Jahres 1900 wurde er berufen, und auch in ihrem Protokoll erfreuen alle seine Vota durch das Gesunde, Praktische der Anschauungen und das Treffende der Worte: sein Wirklichkeitssinn haßte alle rein theoretischen Konstruktionen nnd jede pädagogische Phrase.

Kropatscheck war Fachmann auf pädagogischem Gebiet, hatte von 1870 bis 1883 an verschiedenen Gymnasien und einem Realgymnasium unterrichtet und hat sich speziell um den geographischen Unterricht durch eine Publikation ein bedeutendes Verdienst erworben. Das Beste unter dem, was er über pädagogische Fragen in die von ihm redigierte Zeitung geschrieben, sind vielleicht die Artikel aus dem Jahr 1890, die hernach als Broschüre unter dem Titel „Die Erziehung der deutschen Jugend. Ein Beitrag zur Charakteristik moderner Schulreformer“ gedruckt wurden und hauptsächlich gegen Güßfeldts bekanntes Buch gerichtet sind. Unter Anderem ist vortrefflich, was hier über die Bedeutung des griechischen Unterrichts gesagt wird.

Eine wahre Erquickung ist dem Unterzeichneten immer des verstorbenen Freundes Besuch gewesen, der ihm fast jedes Jahr einmal zuteil wurde. Denn unsere Unterredungen über die neuesten Phasen der Entwicklung des höheren deutschen Schulwesens und über das, was von unserer Seite zu geschehen habe, ergaben stets volle Uebereinstimmung. So sind wir denn sicher, auch im Sinne des Verewigten zu handeln, wenn wir auf dem Wege weiterschreiten, den wir bisher gegangen. Für den tatkräftigen Beistand aber, den Kropatscheck bis zu seinem Scheiden der Sache der humanistischen Schulbildung geleistet hat, sind ihm ihre Verfechter, die heutigen und die künftigen, zu wärmstem Dank verpflichtet.

G. Uhlig.

Abgeschlossen Mitte Juli 1906.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Individualismus und Gemeinsinn im klassischen Altertum.

(In einer Versammlung des Niederrheinischen Zweigverbandes des Gymnasialvereins vorgetragen.)

Das Jahr 1906 steht unter dem Zeichen einer Erinnerung, die, so demütigend sie auch für den deutschen Patrioten ist, doch den erhebenden Gedanken in sich birgt, daß unser Volk einen Beweis unverwüstlicher Lebenskraft gegeben hat, als es sich aus der tiefen Erniedrigung der Franzosenzeit emporarbeitete. Und es ist doch wohl kein Zufall, daß eben bei dieser Gelegenheit auch die belebende Kraft des klassischen Altertums und seines patriotischen Pathos hervorgetreten ist. Wenn man Niebuhrs Vorträge über alte Geschichte liest, so fühlt man, wie für ihn die Freiheitskämpfe der Griechen und der Freiheitskampf der Deutschen dieselbe Sache waren. Und neben Niebuhr, der zu den Leitern des nationalen Neubaues gehörte, standen die vielen, die an bescheidener Stelle aus den Taten eines Miltiades und Themistokles, aus den Reden eines Demosthenes Mut und Hoffnung schöpften.

Aber es wäre verkehrt, wenn wir als Verehrer des klassischen Altertums uns an dieser Erinnerung sonnen, wenn wir damit die Frage abweisen wollten, was uns denn die Tatsachen der griechischen und römischen Geschichte, die Gedanken der griechischen und römischen Literatur für unser heutiges Leben lehren können. Diese Frage hat man noch nicht beantwortet, wenn man die verkehrten Urteile der Leute widerlegt hat, die einen Wert der antiken Gedankenwelt für unsere Zeit deshalb nicht anerkennen wollen, weil sie vom Altertum nichts, von der Gegenwart nur einige Seiten kennen. Es wäre ja denkbar, daß dieselben Ideen, die im 19. Jahrhundert ihre Schuldigkeit getan haben, dem zwanzigsten nichts mehr zu sagen haben und deshalb gehen können. Ein neuer Kampf um unsere äußere Unabhängigkeit schien vor kurzem zu drohen; doch ist diese Gefahr für absehbare Zeit vorübergegangen, und es handelt sich in der Gegenwart zunächst um andere Fragen, die mit weniger Leidenschaft und mehr Verstandeskälte beantwortet sein wollen. Welchen Raum auf der Erde braucht Deutschland, um sein wachsendes Volk zu ernähren? Welche kriegerischen Rüstungen, welche Bündnisse sind geeignet, ihm diesen Raum zu sichern? Wie müssen Staat und Gesellschaft im Innern organisiert sein, damit die vorhandenen Kräfte den vorhandenen Spielraum nach Möglichkeit ausnützen? Auf alle diese Fragen gibt das Altertum keine Antwort, und man könnte auf sie wohl das Wort eines geistreichen Historikers anwenden: man kann aus der Geschichte nichts lernen, außer daß man nichts aus ihr lernen kann.

Aber so eifrig jene Fragen aller Orten verhandelt werden, und so wichtig sie auch in der Tat sind, sie sind doch nicht das für unsere Zukunft allein Entscheidende. Was hülfe es dem deutschen Volke, wenn es die ganze Welt gewönne und nähme doch Schaden an seiner Seele? Welchen Wert hätte es für uns, unsern Platz unter den Weltvölkern zu behaupten, wenn wir diesen Platz mit dem Verlust unserer Eigenart bezahlten, wenn wir aufhörten, uns und anderen etwas zu sein, was nur wir zu sein vermögen?

Daß wir im politischen Ringen nur Erfolg haben können, wenn uns ein einheitlicher und starker Wille leitet, ist nachgerade eine abgedroschene Wahrheit. Etwas jünger ist die Einsicht, daß wir auch im wirtschaftlichen Wettbewerb weiter kommen, wenn die vielen Einzelkräfte in wenigen Kollektivbetrieben zusammengefaßt werden. So ist auf beiden Gebieten die Unterordnung unter einen leitenden Willen ein Gebot der Zeit. Ueberall hört man darum die Predigt: Tu Deine Pflicht an dem Dir angewiesenen Platz, überlaß anderen die Sorge für das Ganze, sei zufrieden mit dem Dir zugemessenen Lohn! Die letzte Mahnung wird nun freilich von niemanden befolgt. Es gibt — fast möchte ich sagen Gott

sei Dank — keinen zufriedenen Deutschen. Aber was tun diejenigen, die ihre Lage verbessern wollen? Was müssen sie tun? Wer für seine Person vorwärts kommen will, muß sich den bestehenden politischen oder wirtschaftlichen Gewalten anbequemen. Wer die ganze Schicht, der er angehört, zu heben sucht, muß mit seinem Sonderstreben im Massenstreben aufgehen. In jedem Falle wird der Einzelwille durch eine stärkere Macht gebeugt.

Eben darin liegt die ernsteste Gefahr, die unserem Volksleben droht. Denn sein Wert beruhte in den großen Zeiten seiner Geschichte gerade auf dem Reichtum an solchen Menschen, die unabhängig von Autoritäten und Majoritäten die Güter, nach deren Besitz sie trachteten, die Pflichten, die sie als verbindlich anerkannten, durch eigenes Urteil bestimmten. Sind in der Zeit des politischen und wirtschaftlichen Großbetriebes, der trotz aller sentimentalen Klagen unaufhaltsam fortschreitet, noch Persönlichkeiten möglich, die die Erkenntnis von Gottfried Keller in sich tragen:

Tu frei und offen, was Du nicht willst lassen,
Doch wandle streng auf selbstbeschränkten Wegen?

Solch freies Menschentum zu fördern ist die Hauptaufgabe unserer Volksbildung. Kann zu ihrer Lösung vielleicht das Versenken in das klassische Altertum etwas helfen?

Nicht darum kann es sich dabei handeln, etwa Institutionen zu entdecken, die sich aus dem Altertum in die Gegenwart übertragen lassen. Die Einrichtungen, die ihren Bedürfnissen entsprechen, muß sich jede Zeit mit ihren eigenen materiellen und geistigen Mitteln schaffen. Wohl aber kann uns das Altertum lehren, die beiden Triebe zu verstehen und zu würdigen, deren Verschmelzung unsere Aufgabe ist, den Freiheitsdrang des einzelnen und die Hingabe an die Gesamtheit.

Den Griechen fehlte die Fähigkeit, sich zu großen und starken Gemeinwesen zusammenzuschließen. Das zeigt sich schon einem oberflächlichen Blick auf die äußere griechische Geschichte, und es ist oft und scharf, zuweilen unter mahnendem Hinweis auf deutsche Kleinstaaterei, betont worden. Selbst in dem Kampfe, der am meisten den Charakter eines Nationalkrieges trägt, im Kriege gegen die Perser, war doch nur ein Teil der griechischen Staaten vereinigt. Und diese vereinigten Staaten verteidigten ihre Unabhängigkeit gegenüber einer stammfremden Macht mit kaum größerem Eifer, als sie sie sonst gegenüber einem stärkeren Volksgenossen verfochten. Der Sieg der Kleinstaaten über die Weltmacht schien die Ueberlegenheit der Freiheit über die Tyrannei, der Zersplitterung über die Einheit zu beweisen. Dieses Gefühl spricht sich in mehreren Urteilen und Berichten bei Herodot aus. Nachdem er von den Siegen erzählt hat, die die Athener nach der Vertreibung der Tyrannen über ihre feindlichen Nachbarn erfochten, knüpft er daran die Bemerkung (V, 78): „Es tritt aber nicht nur bei dieser einen Gelegenheit hervor, sondern überall, daß die Gleichheit ein kostbares Gut ist; denn so lange die Athener unter Tyrannen standen, waren sie keinem von ihren Nachbarn im Kriege überlegen, von den Tyrannen befreit aber zeigten sie bei weitem die größte Kraft. Das beweist aber, daß sie als Knechte schlechten Willen hatten, da sie für einen Herren arbeiteten, nach ihrer Befreiung aber sich beeiferten, jeder für sich etwas auszurichten.“ Denselben Freiheitsstolz legt Herodot einem Spartaner in den Mund, der von einem persischen Satrapen den freundschaftlichen Rat gehört hat, sein Staat sollte sich doch dem Perserkönig freiwillig unterwerfen, um als Lohn dafür die Herrschaft über Griechenland zu bekommen. Die spartanische Antwort lautet: „Du gibst uns einen Rat, aber Du kennst nur die eine Sache, von der andern hast Du keine Ahnung. Knecht zu sein verstehst Du, mit der Freiheit aber hast Du noch keinen Versuch gemacht,

ob sie etwas Süßes ist oder nicht. Denn wenn Du es einmal mit ihr versuchen wolltest, so würdest Du uns raten, nicht mit Speeren für sie zu kämpfen, nein, auch mit Beilen."

Mit dieser politischen Beurteilung des Gegensatzes verbindet sich eine ethisch-religiöse. Der Sieg der wenigen über die vielen erscheint als das Werk der Götter. In vielen allbekannten Erzählungen und Gesprächen entwickelt ja Herodot die Vorstellung vom Neide der Götter, die den Menschen kein übergroßes Glück und keine übergroße Macht gönnen. Der mächtigste Mensch war der Perserkönig; als dieser noch immer nicht genug hatte, setzten ihm die Götter ein Ziel. Uns scheint ja das Gefühl des Neides mit einem geläuterten Gottesbegriff unvereinbar. Für Herodot aber und seine Zeitgenossen hatte dieser Glaube einen ethischen Wert. Einerseits mahnte er den Mächtigen, seine Macht nicht zu mißbrauchen, andererseits gab er dem Schwachen die ermutigende Gewißheit, daß über dem Mächtigen, der sein Dasein und seine Freiheit bedrohte, noch eine höhere Macht stand.

Dieser Gedanke bewahrte auch die Griechen vor nationaler Ueberhebung. Es ist merkwürdig, wie derselbe Herodot, der die Kriege mit den Barbaren erzählt, die Sitten der besiegten Feinde mit liebevollem Verständnis schildert. Die Götter, die den Griechen den Sieg verliehen hatten, hatten es nicht aus willkürlicher Gunst gegen ein bevorzugtes Volk getan. Sie konnten und mußten übermächtige Griechen ebenso gut demütigen, wie sie die übermächtigen Barbaren gedemütigt hatten.

Dieser ethisch edle Gedanke hatte eine schlimme politische Konsequenz. Leute, denen jede Uebermacht unerlaubt schien, mußten auch diejenigen Machtbildungen verurteilen und bekämpfen, die zur Herstellung eines nationalen Einheitsstaates nötig gewesen wären. So erhielt der Partikularismus der griechischen Zwergstaaten neue Nahrung; und dabei war er ohnehin fest genug eingewurzelt. Wir können uns die Leidenschaft, mit der der Grieche an seinem besonderen Gemeinwesen hing, nicht leicht zu stark vorstellen. Die Aussicht, einem großen und mächtigen Ganzen als dienendes oder selbst als mitherrschendes Glied anzugehören, hatte nichts Verlockendes für den Bürger eines noch so nichtigen Gemeinwesens; niemals hätte sie ihn verleiten können, die Zugehörigkeit zu seiner Heimat oder die Unabhängigkeit seiner Heimat zu opfern. Das deutlichste Beispiel für diese zähe Anhänglichkeit an ein ohnmächtiges Staatsgebilde liefern die Platäer. Als die Spartaner ihre Stadt zerstört hatten, wurden sie von den Athenern in ihre Bürgerschaft aufgenommen. Sie machten auch von ihrem athenischen Bürgerrecht Gebrauch, blieben dabei aber für sich und hielten bei allen Gelegenheiten zusammen. Das währte 40 Jahre. Da erlaubten die Spartaner den wenigen, die von den ehemaligen Platäern noch übrig waren, und ihren Nachkommen, in ihre Heimat zurückzukehren und die Stadt wieder aufzubauen. Freudig folgten sie dieser Einladung; sie wollten lieber die herrschende Bürgerschaft eines armseligen Landstädtchens bilden als sich in der reichen und großen athenischen Bürgerschaft verlieren.

In dieser leidenschaftlichen Anhänglichkeit an die engste Heimat liegt ja nun allerdings eine Art Gemeinsinn. Aber dieser Gemeinsinn klammert sich an Gemeinschaften, die zum größten Teil den Charakter von Staaten so wenig tragen wie ein spannelanges Schiff den Charakter eines Schiffes. Und der Lokalpatriotismus äußerte sich weniger in positiven Leistungen für den lebensunfähigen Zwergstaat als im Widerstand gegen die lebenskräftigen Mächte. So kam es, daß Hellas so zerrissen war wie nur je, als die makedonische Monarchie seine Unabhängigkeit bedrohte. Es ist heute kein Kunststück, nachzuweisen, daß dieser Gefahr gegenüber jeder Widerstand erfolglos bleiben mußte. Aber es ist verkehrt, deshalb diejenigen herabzusetzen, die damals an den endlichen Sieg der Freiheit

glaubten und mit diesem Glauben allen Enttäuschungen trotzten. Die Irrtümer des Glaubens sind mehr wert als die Wahrheiten des Kleinglaubens. Ein Glaubender, der irrte, war Demosthenes. Uns über seine schweren moralischen Mängel zu täuschen, ist uns heute freilich nicht mehr möglich. Seine Gerichtsreden sind um nichts anständiger, vielleicht sogar noch etwas unwahrhaftiger als die der übrigen attischen Redner. Auch in der rhetorisch glänzenden Rede vom Kranz erscheint er durch das gehäufte Selbstlob als Mensch wenig sympathisch. Mit so schrankenloser Bewunderung wie einst Niebuhr können wir Demosthenes nie wieder gegenüber stehen. Aber das sollten wir uns sagen: wer einen Niebuhr zu einer Bewunderung hinreißen konnte, die ihn für alle Gebrechen blind machte, der muß neben dem leicht erkennbaren Kleinen auch Großes in sich gehabt haben, das zu entdecken und zu verstehen uns vielleicht um so mehr not tut, je ferner es uns liegt. Das Große in ihm war eben die Kraft des Glaubens. Wenn er die Athener schalt, glaubte er mehr an das Gute in ihnen als seine Gegner, wenn sie ihnen schmeichelten und gut zuredeten. Der griechische Individualismus, dem ein Leben ohne Freiheit ein *βίος ἀβίωτος* war, zeigte sich in Demosthenes noch einmal schön und kraftvoll. Er erkannte die Stärke der Gegner und die Schwäche seiner Mitbürger, aber er glaubte, daß diese ihre Unabhängigkeit behaupten könnten durch einen Gemeinsinn, der bereit ist, für die Freiheit äußere Güter zu opfern. Weil er diese Notwendigkeit klar einsah, glaubte er auch die anderen davon überzeugen zu können. Deren Kurzsichtigkeit und Kleinlichkeit richtig einzuschätzen, wurde ihm freilich nicht so leicht wie seinen Gegnern, die ihnen ähnlicher waren.

Gegenüber einer starken und festen Monarchie mußte auch Athen, der immer noch reichste und wenigstens zur See mächtigste griechische Staat, kläglich scheitern, da er in sich an derselben Zersplitterung litt, die Hellas im ganzen ohnmächtig machte. Dieser Anschauung erscheint allerdings eine Tatsache zu widersprechen: gerade in Griechenland hat die Staatsgewalt in das Leben des einzelnen stärker eingegriffen, über die Kräfte und Mittel des einzelnen unbedenklicher verfügt, als uns irgend denkbar oder erträglich erscheint. Was Mommsen so schön von den Römern gesagt hat, daß die Erweiterung des Staats der einzige nicht verpönte hohe Gedanke war, läßt sich mit mindestens demselben Rechte von den Spartanern behaupten. Niemals im Laufe der Weltgeschichte ist es ja dem Bürger so unmöglich gemacht worden wie dort, irgend etwas sein zu wollen anders als durch den Staat. In Athen konnte der Bürger freilich ungehindert denken, reden, erwerben; aber er konnte dabei nicht wissen, wann es dem Staate einmal einfallen würde, seine Gedanken und Worte zu verdammen, seinen Besitz für sich in Anspruch zu nehmen. Gerade die Kraft eines alle durchdringenden Gemeinsinnes machte es dem römischen Staate, ähnlich wie heute dem englischen, möglich, dem Privatleben seine Sphäre ungeschmälert zu lassen; er hat sich um die Erziehung nicht gekümmert und das Privateigentum, abgesehen von vereinzelten revolutionären Eingriffen, nicht angetastet. Den Griechen ist es nicht gelungen, die richtige Grenze zwischen Einzelleben und öffentlichem Leben zu ziehen. Sobald der Staat den einzelnen sich selbst überließ, traute er ihm nicht und konnte ihm nicht trauen. Darum nahm er ihn entweder ganz für sich in Anspruch wie in Sparta, oder griff wenigstens willkürlich in seine Rechtssphäre ein wie in Athen, wo man niemals seines Lebens sicher war, mochte man dem Staate dienen oder dem Staatsdienst fern bleiben. Wer etwas für den Staat zu leisten suchte, war in Gefahr, für einen etwaigen Mißerfolg zur Verantwortung gezogen zu werden. Wer sich vom öffentlichen Leben zurückhielt, galt als schlechter Patriot und war den Angriffen der Sykophanten ausgesetzt, die ihm dann bei irgend einer aus nichtigem Anlaß angestrengten Klage vorrechneten, wie viel mehr er für seine Mitbürger hätte tun können, und wie nützlich eine Konfiskation seines Vermögens für die Staatskasse sein würde.

Aber gerade der von der Masse ausgeübte Zwang erregte in einem starken Einzelmenschen das Verlangen, sich vom Staate frei zu machen oder gar über den Staat zu herrschen. Die beiden feindlichen Tendenzen bestärkten sich gegenseitig, die der Masse, den bevorzugten Einzelmenschen zu unterdrücken, die des einzelnen, sein Ich rücksichtslos und gewalttätig geltend zu machen. Der Typus eines selbstherrlichen Einzelmenschen war Alkibiades, der als Typus schon von seinen Zeitgenossen erkannt wurde. Platon schwebt bei den von ihm gezeichneten Gestalten willkürlicher Ichmenschen augenscheinlich das Bild des Alkibiades vor, und noch Nietzsches Uebermensch trägt seine Züge.

Aber wie diese Erscheinug bis auf das modernste Denken fortwirkt, so war sie von Sage und Poesie schon längst vorausgeahnt. Wie nahe der Phantasie, also auch der Anschauung der Griechen ein Wille zur Macht lag, der sich auf Kosten der gemeinsamen Sache geltend machte, beweist der berühmteste Held der trojanischen Sage. Nur ist der Gegner, gegen den sich der übermächtige Herrenmensch durchsetzt, in der Sage ein anderer als in der Geschichte. Alkibiades steht als Starker einer Masse von Schwachen gegenüber, Achilles einem einzelnen, der ihm an Herkunft und Ansehen ebenso überlegen ist, wie er an Kraft und Mut hinter ihm zurückbleibt. Der Dichter ist mit seiner Sympathie auf der Seite der überlegenen Kraft, er verlangt nicht, daß sie sich diese Sympathie erst durch eine Betätigung im Dienste der Gemeinschaft erwerbe.

Etwas anders tritt uns eine dem Achilles verwandte Gestalt der Sage im Drama entgegen. Nach dem Tode des Peliden ist Aias der stärkste unter den Griechen; trotzdem werden ihm die Waffen Achills verweigert. Auch er sucht für diese Kränkung Rache, aber die Götter hindern ihn. Sie verblenden seinen Sinn, daß er statt der verhaßten Fürsten eine Viehherde niedermetzelt. Die Götter versagen ihm also die Genugtuung, die sie Achilles verschaffen, ja sie treiben ihn in Schmach und Tod. Und dabei hat er einen Anspruch auf unsere Sympathie, der Achilles fehlt. Er hat seine Kraft in den Dienst der Gemeinschaft gestellt und diese dadurch im Augenblick der höchsten Gefahr gerettet.

In der sophokleischen Tragödie Aias unterliegt der starke Einzelmensch der Mehrheit der Minderwertigen, obgleich er nicht von Natur darauf ausgegangen ist, sich gegen sie durchzusetzen. Ehe die Feindschaft der Fürsten ihm den physischen Untergang bereitete, hat sie ihm ein schlimmeres Unrecht zugefügt; sie hat seine edle Natur zerstört. Der Dichter deutet es an, daß die Verweigerung der Waffen nur das letzte Glied in einer Kette von Kränkungen war, die der stolze, aber uneigennützige Held erfahren mußte. Je weniger es zunächst in seiner Natur lag, seinen Wert geltend zu machen und einen Vorrang vor anderen zu beanspruchen, desto furchtbarer mußte die Nachgier hervorbrechen, als er endlich sah, wie seine Heldenkraft mißachtet, seine Gutherzigkeit mißbraucht wurde. Achilles, der von jeher gegen jede Kränkung aufbegehrte, wünschte doch im grimmigsten Zorn seinen Feinden nur die Furcht vor dem Untergang, nicht den Untergang selbst. Aias, der vieles über sich hatte ergehen lassen, kam schließlich zu dem Wunsch, die Führer der Griechen zu töten und die Masse den Trojanern preiszugeben. Erst verachtet, dann ein Verächter, trank er sich Menschenhaß aus der Fülle der Liebe.

Wohl noch anziehender zeichnet uns Sophokles die edle Persönlichkeit, die gegen das Gemeine kämpft, in diesem Kampfe aber selbst herabgezogen wird, in einer weiblichen Gestalt, in der Elektra. Mehr Sympathie als Aias gewinnt diese in ihrer Sebstbehauptung gerade deshalb, weil sie nicht durch den Anspruch auf irgend ein eigenes Recht oder Vorrecht in Gegensatz zu den Machthabern geraten ist, sondern durch die Pietät gegen den ermordeten Vater. Sie weiß genau, daß es für ihr persönliches Wohlbefinden besser wäre, sich dem Stiefvater und der stiefgewordenen Mutter zu fügen wie ihre Schwester Chrysothemis.

Aber sie vermag nicht zu handeln wie diese, die wohl einsieht, daß das Recht auf Elektras Seite ist, aber um frei zu leben, in allem auf die Machthaber hört. Nicht von dem zu lassen, was sie als recht erkannt hat, ist ja gerade die Freiheit, an der Elektra etwas liegt. Ehe sie den Willen zum Rechttun preisgibt, läßt sie lieber alle Mißhandlung über sich ergehen, die die Machthaber anordnen.

Doch auch diese edle Natur bleibt nicht unverdorben im Kampf mit dem Schlechten. Die beständige Reibung mit den Feinden macht sie gehässig und kleinlich, wie sich besonders im Wortwechsel mit der Mutter zeigt. Wenn man Gestalten wie Aias und Elektra vor Augen hat, begreift man nicht, daß es Verächter — und Verehrer des Sophokles gibt, die ihn für einen Dichter halten, der alle Härten und Mißklänge des Daseins verkenne oder verhülle. Er hat diese Härten und Mißklänge nicht weniger bitter empfunden als etwa Ibsen. Er muß erlebt haben, wie die Reinheit des Reinen durch die Unreinen bedroht ist, nicht blos, wenn er sich ihnen unterordnet, nein auch wenn er sich ihnen widersetzt. Freilich hat Sophokles auch eine Gestalt geschaffen, der es gelingt, ihre Reinheit bis in den Tod zu bewahren, Antigone. Wie Elektra sieht auch sie ihre Freiheit gerade im Rechttun; wie Elektra gerät sie dadurch in Streit mit ihrem menschlichen Gebieter; anders als Elektra findet sie in diesem Streit den physischen Tod; und anders als Elektra bleibt sie bis zum Tode frei von entwürdigender Schmähsucht.

In Antigone hat Sophokles wohl kaum einen Menschen gezeichnet, den er aus dem Leben kannte, vielmehr einen, den er ersehnte. Er gibt seinen Zuschauern damit keinen beruhigenden Trost, sondern stellt ihnen eine ernste Aufgabe. Ihn beschäftigte die Frage: Wie kann sich der wertvolle Einzelmensch im Kampf mit dem Gemeinen durchsetzen? Antigone bewahrt ihren vollen Wert, geht aber unter, Elektra setzt sich durch, verliert aber dabei an dem, was ihren Wert ausmacht. Weder die eine noch die andere Lösung konnte die Philosophen befriedigen, die über die Gesundung der menschlichen Gesellschaft grübelten. Weder ein Edler, der edel blieb auf Kosten der Macht, noch einer, der zur Geltung kam auf Kosten seines Charakters, konnte den krankenden Volkskörper heilen. Wie Aristoteles sahen auch schon seine großen Vorgänger in dem Menschen ein Wesen, das auf die Gemeinschaft angewiesen und zum Leben in der Gemeinschaft bestimmt ist. Der Herrenmensch, der die anderen knechtet und sich eben dadurch von ihnen absondert, konnte daher kein Ideal für sie sein. Das Problem ihrer Staatslehre war, wie sich Menschen bilden und in den Besitz der Macht bringen ließen, die der Menge dienten, indem sie sie beherrschten, und sie beherrschten, indem sie ihr dienten. Die Erfahrung gab ihnen keine Antwort auf diese Frage. So mußten ihre Vorschläge sich weit von der Wirklichkeit entfernen, in der nur ein wilder Kampf zwischen den starken und gewalttätigen Einzelmenschen und der dumpfen Masse der Vielzuvielen tobte.

Bei allen Abweichungen im einzelnen ist ihren Theorien doch ein aristokratischer Grundzug gemeinsam. Aber die Aristokratie der griechischen Philosophen ist keine Aristokratie der Geburt, noch weniger eine des Reichtums. Sokrates hielt die Tüchtigkeit für erlernbar und verurteilte es, wenn man für Unterricht Geld nahm; es schien ihm also erreichbar und wünschenswert, daß jeder tüchtig würde, der tüchtig zu werden strebte. Platon verlangte gerade von den Regenten seines Idealstaates Verzicht auf materiellen Besitz. Aristoteles näherte sich in diesem Stücke wie in anderen etwas mehr der Wirklichkeit, hielt aber doch an der Grundanschauung fest, daß die erleuchteten Wenigen über die verworrenen Vielen herrschen sollen. Die Aristokratie, die den griechischen Staatsdenkern vorschwebte, war die Aristokratie der wertvollen Einzelmenschen, die sich gegen den Druck durchsetzten, mochte dieser Druck nun ausgehen von einem Mo-

narchen, den sie aus der Erfahrung nur als Tyrannen kannten, oder von der Menge, die ihnen als die Menge der Minderwertigen erschien.

Doch die Zeit kam nicht, da die Philosophen Könige wurden und die Könige Philosophen. Die hellenistischen Monarchieen boten den Weisen wohl noch weniger Aussicht auf Geltung als die kleinen Republiken. So zogen sie sich denn auf sich selbst zurück, entweder als Epikureer, um ihr Dasein ungestört durch das Treiben der großen Welt zu genießen, oder als Stoiker, um unbeirrt durch die Meinungen des großen Haufens ihre paradoxe Tugend zu üben.

Ueberall im Tun, Denken und Dichten der Griechen finden wir die treibende Kraft der Einzelpersönlichkeit; sie ist gleich stark, wenn sie sich gegen Gemeinwesen und Ordnung empört und wenn sie es sich dienstbar zu machen sucht, wenn sie ihre Eigenart wahrt, ohne die Gefahr der Vernichtung zu fürchten, und wenn sie stillschweigend die breite Straße verläßt und ihren schmalen Weg geht. Auch die radikal sozialistischen Handlungen und Gedanken sind mittelbar durch diese Kraft des Individualismus bestimmt; denn nur als Reaktion gegen ihn sind sie zu verstehen.

Genau den entgegengesetzten Charakter zeigt das römische Volk; sein Grundzug ist gerade die Unterordnung der einzelnen unter die Gemeinschaft. Knapp und scharf hat diesen Gegensatz Mommsen gezeichnet an der schon erwähnten schönen Stelle seiner römischen Geschichte. Auch ein bei anderem Anlaß von Heinrich Leo gemachter Vergleich kann wohl dazu dienen, ihn anschaulich zu machen. Die Griechen sind wie eine Menge von Steinen, die jeder für sich anmutige oder interessante Formen haben, die sich aber nicht zusammenfügen lassen und deshalb alle mit einander nur einen wirren Haufen bilden. Die Römer dagegen gleichen einer festen Mauer aus gerade behauenen Quadersteinen; ein Stein sieht aus wie der andere, und deshalb vermag für sich keiner zu interessieren; aber sie halten zusammen, und wenn einmal ein Stein fehlt, ist er leicht durch einen anderen zu ersetzen.

Die Unterordnung unter eine Gemeinschaft lernte der junge Römer zunächst im Hause. Hier galt der Wille des Vaters unumschränkt. Er konnte den Sohn züchtigen, wie ihm beliebte, auch töten oder als Sklaven verkaufen. Was der Sohn durch Arbeit oder Erbschaft erwarb, wurde Eigentum des Vaters. Für sich konnte er nichts erwerben, so lange er unter väterlicher Gewalt stand. Und die väterliche Gewalt dauerte, so lange der Vater lebte, auch wenn der Sohn selbst Vater oder gar Großvater wurde, auch wenn er die höchsten Staatsämter bekleidet hatte. Ebenso unumschränkt wie der pater familias über die Kinder, gebot nach dem alten strengen Recht der Ehemann über die Frau. Er durfte sie töten, war dafür niemanden verantwortlich; kein Gesetz, nur die Sitte zwang ihn, vorher einen Familienrat zu berufen.

Wir verstehen ohne weiteres, daß dies harte Recht in Frauen und Kindern keinen Eigenwillen aufkommen ließ. Aber wir erstaunen, daß wir im Laufe der Jahrhunderte so wenig von einem Mißbrauch der hausherrlichen Gewalt hören. Zu erklären ist es nur daraus, daß derselbe Bürger, dessen Macht im Hause keine Grenzen kannte, außerhalb des Hauses einer stärkeren Macht untertan war, der Macht der Gemeinschaft. Ausgeübt wurde diese Macht zunächst durch die Beamten, die nicht allein die wenigen und nicht sehr umfangreichen Gesetze anzuwenden hatten, sondern weit darüber hinaus eine gebietende Gewalt besaßen, um die selbst ein mächtigerer Herrscher als der gegenwärtige Czar sie beneiden könnte.

Selbstverständlich erscheint uns diese Gewalt im Heerwesen. Daß der Soldat seinem Vorgesetzten unbedingten Gehorsam schuldig ist, ist für uns eine alltägliche Wahrheit, und auch der Satz, daß der Vorgesetzte Ungehorsam im Felde äußersten Falles mit dem Tode bestrafen kann, findet im heutigen Kriegsrecht

seine Analogie. Dagegen suchen wir in der modernen Rechtsprechung den Willen des richterlichen Beamten nach Möglichkeit einzuschränken. Er soll das Gesetz nur anwenden, nicht ergänzen. Von keiner noch so hoch gestellten Person darf sich ein Richter vorschreiben lassen, wie er das Gesetz für den vorliegenden Fall auslegen soll. Anders dachten die Römer. Ihr höchster richterlicher Beamter, der Prätor, hatte das Recht und die Pflicht, das Gesetz zu ergänzen, ja unter Umständen zu verbessern. Er konnte den erkennenden Richter anweisen, zu verurteilen unter Bedingungen, unter denen sich aus dem Buchstaben des Gesetzes Freisprechung ergab, und freizusprechen, wo das Gesetz in seinem strengen Wortlaut Verurteilung forderte.

Man sollte meinen, solche ausgedehnte Machtvollkommenheit eines einzelnen Beamten hätte zu schrankenloser Willkür führen müssen; aber weit gefehlt. So weit wie möglich hielt jeder Prätor an den Grundsätzen seines Vorgängers fest, er änderte langsam und vorsichtig, und so wurde gerade die weitgehende Befehlsgewalt des Gerichtsherrn ein Mittel, das bürgerliche Recht in stetiger und sprungfreier Entwicklung nach den Bedürfnissen des Lebens umzugestalten. Wie war es nur möglich, daß eine so gewaltige Macht andauernd so maßvoll gebraucht wurde? Weil der augenblickliche Inhaber dieser Macht sich beschränkt fühlte durch die Vergangenheit und verantwortlich gegenüber der Zukunft. Was er abweichend vom Gesetz anordnete, galt formell nur so lange, wie er im Amte blieb. Daß die Nachfolger seine Anordnungen durch ihre Amtsgewalt aufrecht erhalten würden, konnte er nur dann hoffen, wenn er selbst die Ueberlieferung seiner Vorgänger bewahrte und nur da neuerte, wo es durch dringende Gründe geboten war. Der Ehrgeiz aber oder die Eitelkeit, durch willkürliche Originalität Aufsehen zu erregen und in der Bewunderung der Nachwelt fortzuleben, lag den römischen Adeligen fern. Sie wünschten nur, in der Reihe der ehrbaren Bürgermeister und Ratsherren einen geachteten und unauffälligen Platz einzunehmen.

Die Macht des Herkommens, die das Belieben und die Tatkraft mehr als irgend ein Gesetz einengte, hatte ihre besonderen Organe in zwei Aemtern, im Tribunat gegenüber dem öffentlichen Leben, in der Censur gegenüber dem Privatleben. Wenn ein Beamter einmal ausnahmsweise Neigung zu regellosen Seitensprüngen zeigte, so wurde er durch das Veto eines Tribunen in Schranken gewiesen. Dies Amt, das in revolutionärem Kampf gegen die Adelsherrschaft emporgekommen war, diente während der besten Zeit der Republik als Bollwerk der hergebrachten Ordnung. Und wenn ein Privatmann auffallend und anstößig von der Sitte der Väter abwich, so wurde er von den Censoren gemaßregelt. Warum aber ließen sich Censoren und Tribunen durch den Besitz einer so einschneidenden Gewalt nicht zu tyrannischen Ausschreitungen verführen? Weil auch sie beherrscht wurden von der Macht der Ueberlieferung.

Der eigentliche Träger dieser Ueberlieferung aber war der Senat. Wer ein höheres Amt bekleidete, hatte vorher im Senat gesessen und rechnete darauf, den Rest seines Lebens als Mitglied des Senates zu verbringen. Der dauernde Einfluß, den er in dieser Versammlung von Königen auszuüben berufen war, war ihm mehr wert als die augenblickliche Durchsetzung seines Willens in einer noch so wichtigen Sache. Nur eine mächtige Versammlung lebenslänglicher Mitglieder konnte dem Herkommen im römischen Staatsleben diese erdrückende Gewalt erhalten. Und eine Staatsgewalt, die an das Herkommen gebunden ist, vermag den einzelnen zu einer Unterwerfung zu zwingen, wie sie die Beschlüsse wechselnder Mehrheiten niemals durchsetzen werden, selbst wenn sie einmal von einem Platon eingegeben sein sollten.

Die Forderung, auch berechtigte persönliche Interessen und achtbare persönliche Gefühle dem Herkommen der Väter und der Ordnung des Staates unter-

Gebüsche, Waldlichtungen über 1000 Meter.



Clematis (Atragene) alpina. Alpenrebe.
Clématite des Alpes. *Alpine Virgin's bower.*

Probetafel aus Sammlung naturwissenschaftlicher Taschenbücher II.

Senn, Alpen-Flora. Westalpen.

Durch die Buchhandlung von

....

erbitte

Sydow, Taschenbuch der wichtigeren eßbaren und giftigen Pilze. Mit 64 farbigen Tafeln. In Leinwand gebunden 4.50 Mk.

Senn, Alpen-Flora. Westalpen. Mit 144 farbigen Tafeln und 151 Textabbildungen. In Leinwand gebunden 5.— Mk.

Ort und Zeit:	Name (gefl. recht deutlich):
....	....
....	....

zuordnen, spricht sich besonders bezeichnend aus in einigen Erzählungen, an die ich wohl kaum zu erinnern brauche. Brutus, einer der beiden ersten Konsuln, verurteilte seinen Sohn, der an einer Verschwörung mitschuldig war, selbst zum Tode und sah die Vollstreckung des Urteils mit eigenen Augen an. Im Latinerkriege ließ der Konsul Manlius seinen Sohn hinrichten, als er siegreich von einem Zweikampfe heimkehrte, auf den er sich gegen das ausdrückliche Verbot des Vaters eingelassen hatte. Dasselbe Schicksal hatte der Diktator Papirius Cursor seinem Reiterobersten Fabius zugedacht, weil er sich erdreistet hatte, in Abwesenheit des Diktators gegen dessen Willen eine Schlacht zu liefern; daß er in dieser Schlacht siegte, fiel nicht ins Gewicht.

So erscheinen die treibenden Kräfte der römischen und griechischen Geschichte geradezu entgegengesetzt: hier die freie Entfaltung der einzelnen Persönlichkeit, dort die strenge Unterordnung des einzelnen unter das Interesse, die Ordnung und Ueberlieferung des Gemeinwesens. Aber so schroff sich auch griechischer Individualismus und römischer Gemeinsinn gegenüberstehen, unversöhnlich ist ihr Gegensatz nicht. Beide haben einen gemeinsamen Feind, den sie nur verbunden überwinden können, die Gier nach materiellem Erwerb und Genuß. Das Jagen nach Besitz und die Angst um den Besitz erschien den griechischen Denkern als das Haupthindernis für die Entfaltung der edleren Seelenkräfte; und Habsucht und Genußsucht betrachteten ernste Römer als die Uebel, die den festgefügten Bau der Republik zerstörten. Und in der Tat: wer sein ganzes Tun nach äußeren Zwecken einrichtet, muß sein besseres Ich oft verleugnen und vergewaltigen, um es mit keinem Mächtigen zu verderben; und wer bei jeder Gelegenheit an seinen persönlichen Vorteil denkt, kann kein treuer und uneigennütziger Diener des Staates sein. Wer dagegen auf keinen persönlichen Gewinn ausgeht, der kann seine Kraft rückhaltlos in den Dienst der Gemeinschaft stellen; aber eben seine besondere Kraft, die gerade ihm gegeben ist, und in der Richtung, die ihm *sein* Gewissen und *seine* Einsicht vorschreiben. Dies Ideal, in dem griechischer Individualismus und römischer Gemeinsinn verschmolzen sind, schwebt dem griechisch gebildeten Dichter der Römeroden vor:

Wer treu sich selbst im Dienste der Pflicht beharrt,
Dem wird Gesetzbruch heischende Pöbelwut,
Dem wird des Zwingherrn finstrer Drohblick
Nie den gelassenen Mut erschüttern.

Die Vereinigung von Individualismus und Gemeinsinn, nach der die besten Griechen und Römer vergebens strebten, wurde die Lebenskraft der jugendfrischen *christlichen* Gemeinschaft. „Es sind mancherlei Gaben, aber es ist ein Geist, es sind mancherlei Dienste, aber es ist ein Herr, es sind mancherlei Kräfte, aber es ist ein Gott, der da wirket alles in allem." Diese Worte des Apostels enthalten gewissermaßen die Antwort auf eine von Griechen und Römern gestellte Frage. Im Kampf gegen die Mächte, die ständig darauf gerichtet sind, das edlere Selbst in den Menschen zu ersticken, konnten christliche Frömmigkeit und griechisch-römische Weisheit einander unterstützen. Niemand aber hat den Kampf gegen diese Mächte kühner und stolzer geführt als die großen Befreier des deutschen Geistes.

Volk und Knecht und Ueberwinder
Sie gestehn zu jeder Zeit:
Höchstes Glück der Erdenkinder
Sei nur die Persönlichkeit.
Jedes Leben sei zu führen,
Wenn man sich nicht selbst vermißt;
Alles könne man verlieren,
Wenn man bliebe, was man ist.

So dachten mit Goethe die Besten seiner Zeit. Wer denkt heute so? Diejenigen jedenfalls nicht, die die humanistische Bildung deshalb ausrotten wollen, weil sie so wenig praktischen Wert hat, anders ausgedrückt, weil man so wenig Geld damit verdienen kann. Aber eben diese Feindschaft beweist uns, welche wichtige Mission die humanistische Bildung gerade für unsere Zeit hat. Sie kann unser Volk davor bewahren helfen, der Knecht des Reichtums zu werden, dessen Herr es sein sollte. Das ist nicht etwa so gemeint, als wäre die Zunahme unseres Wohlstandes zu bedauern; im Gegenteil. Es läßt sich nicht verkennen, daß materielle Güter unentbehrlich sind, um gewisse Seelenkräfte auszubilden, die in Armut und Dürftigkeit verkümmern müßten. Auch ein vornehmer Stil des Lebensgenusses ist schließlich ein Teil der Persönlichkeitskultur. Aber diese Einsicht darf uns nicht darüber täuschen, daß die Persönlichkeit zum Charakter vielleicht mehr wird durch Entbehren als durch Genießen, mehr durch versagte Wünsche als durch erfüllte. Beides, die Fülle und der Mangel, kann ein Segen sein oder ein Fluch; ein Segen aber nur für den, der in sich einen Reichtum an Gütern trägt, die die Motten und der Rost nicht fressen.

Elberfeld. Friedrich Cauer.

Vom österreichischen Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums.

Wir haben über die Entstehung dieses Vereins schon in Heft 1 des laufenden Jahrgangs unserer Zeitschrift Bericht erstattet und dabei sowohl den Aufruf des vorbereitenden Komitees wie den Aufsatz des „Neuen Wiener Tagblatts“, durch den Geheimerat v. Hartel den Verein in die Öffentlichkeit einführte, dem Wortlaut nach mitgeteilt, auch die Namen einer größeren Anzahl von Männern veröffentlicht, die sich, nach einer freundlichen Mitteilung des Kustos der Wiener Universitätsbibliothek Dr. Frankfurter, bis zur Ausgabe unseres Heftes dem Aufruf angeschlossen hatten, eine Liste, die zeigte, daß in Österreich, insbesondere in Wien, Mitglieder der verschiedensten Berufs- und Gesellschaftsklassen, darunter allbekannte Vertreter der Natur- und Geisteswissenschaften und Männer in den höchsten öffentlichen Stellungen, alsbald bereit waren, für das humanistische Gymnasium einzutreten.

Im fünften Heft des laufenden Jahrgangs der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ wurde hierauf von Universitätsprofessor Dr. Edmund Hauler ausführlich über die gründende Versammlung, die am 31. März in Wien stattfand, referiert, und derselbe Bericht (der die Reden des eben Genannten, des Alterspräsidenten Unterstaatssekretärs a. D. Freiherr v. Helfert, des Bibliothekars Frankfurter, des zum ersten Präsidenten erwählten Reichstagsabgeordneten Grafen Stürgkh und den Vortrag des Universitätsprofessors Dr. H. v. Arnim über den Bildungswert des griechischen Unterrichts enthält) ist dann auch mit wenigen Änderungen in dem 1. Heft der „Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums“ abgedruckt, die von Dr. Frankfurter redigiert werden und bei Carl Fromme in Wien erscheinen.

Das Wesentlichste über den österreichischen Verein und sein Verhältnis zu dem unserigen enthielt endlich auch die in unserem letzten Heft S. 139–141 veröffentlichte Ansprache des Dr. Frankfurter an die Versammlung, die am 6. Juni in Berlin tagte.

Hier möchten wir zunächst mit Ausnahme zweier unwesentlicher Paragraphen die Wiener Statuten mitteilen, die am 16. März die behördliche Genehmigung erhielten und deren Vergleichung mit den Satzungen der Berliner Vereinigung der Freunde des human. Gymnasiums (in unserer Zeitschrift Jahrgang 1905 S. 41) und mit denen der Zweigvereine des Deutschen Gymnasialvereins (Jahrgang 1899 S. 93, 1900 S. 94, 1902 S. 99) nicht uninteressant sein dürfte.

§ 1. Name, Sitz und Zweck des Vereines.

Der „Verein der Freunde des humanistischen Gymnasiums“ hat seinen Sitz in Wien. Er will in Wort und Schrift für das humanistische Bildungsideal eintreten und ein Mittel-

punkt sein für alle, die das Bestehen und die Weiterentwicklung des österreichischen Gymnasiums in seiner durch den Organisations-Entwurf begründeten und durch die Pflege der lateinischen und griechischen Sprache und Literatur ausgeprägten Eigenart als ein allgemeines Interesse betrachten.

§ 2. Mittel zur Erreichung des Vereinszweckes.

Der Verein plant die Veranstaltung von Versammlungen, Herausgabe von Schriften oder von Aufsätzen in der Tagespresse, ferner gegebenenfalls die Abfassung von Eingaben an die Schulbehörden und Vertretungskörper, endlich die Anregung von Vereinen gleicher Organisation und Tendenz in den Landeshauptstädten, namentlich an den Sitzen der Universitäten.

§ 3. Mitgliedschaft des Vereines.

Um ordentliches Vereinsmitglied zu werden, genügt die Meldung bei einem Vorstandsmitgliede.

§ 4. Leistungen der Mitglieder.

Der Jahresbeitrag für ordentliche Mitglieder beträgt 2 Kronen. Gründende Mitglieder sind die, welche eine einmalige Spende von mindestens 100 Kronen dem Vereine widmen.

§ 5. Ehrenmitglieder.

Persönlichkeiten, die sich um den Vereinszweck hervorragend verdient gemacht haben, können zu Ehrenmitgliedern ernannt werden. Ihre Ernennung kann nur in der ordentlichen Jahresversammlung vorgenommen werden und erfordert die Zustimmung von zwei Dritteln der anwesenden Mitglieder. Die Ehrenmitglieder haben alle Rechte der ordentlichen Mitglieder.

§ 6. Rechte der Mitglieder.

Die Vereinsmitglieder haben das Recht, an den Vereinsversammlungen und den Abstimmungen teilzunehmen, und erhalten, soweit der Vorstand nicht anders bestimmt, die Veröffentlichungen des Vereines unentgeltlich. Nicht in Wien wohnhafte Mitglieder können ihr Wahl- und Stimmrecht schriftlich ausüben.

§ 7. Versammlungen.

In jedem Kalenderjahre findet eine ordentliche Vereinsversammlung statt, in der auch die erforderlichen Wahlen vorgenommen und die Berichte über die Vereinstätigkeit und Kassegebarung erstattet werden. Außerordentliche Versammlungen kann der Vorstand nach Bedarf einberufen. Auf Antrag von 50 Mitgliedern muß gleichfalls eine Versammlung einberufen werden. Die außerordentlichen Vereinsversammlungen sollen wenigstens acht Tage vor dem festgesetzten Termine bekannt gegeben werden. Zur Beschlußfähigkeit einer Versammlung ist die Anwesenheit von mindestens 20 Mitgliedern erforderlich. Alle Beschlüsse werden mit einfacher Mehrheit der Anwesenden gefaßt. Anträge auf Statutenänderung müssen vorher vom Vorstande beraten werden und von zwei Dritteln der Abstimmenden in einer Vereinsversammlung angenommen werden.

§ 8. Leitung des Vereines.

Zur Leitung des Vereines wird ein Vorstand bestellt, der aus zehn Mitgliedern besteht, und zwar 1. dem Präsidenten, 2. seinem Stellvertreter, 3. dem Schatzmeister, 4. dem Schriftführer, 5. und 6. ihren Stellvertretern nebst 7. bis 10. vier Beisitzern. Der Vorstand wird in der ordentlichen Jahresversammlung auf drei Jahre gewählt, ist wieder wählbar und hat das Recht, sich im erforderlichen Fall durch Kooptation, sei es für einen bestimmten Zweck, sei es dauernd zu verstärken. Scheidet ein Vorstandsmitglied vor Ablauf der Funktionszeit aus, so wird die erforderliche Kooptation eines Ersatzmannes nur für den Rest der Zeit vorgenommen. Die Wahlen erfolgen in der Vereinsversammlung mit einfacher Mehrheit der Anwesenden. Der Vorstand ist beschlußfähig, wenn außer dem Präsidenten und dem Schriftführer (bezw. ihren Stellvertretern) noch drei Mitglieder anwesend sind.

§ 9. Vertretung nach außen.

Den Verein vertritt nach außen der Präsident (oder sein Stellvertreter). Dieser hat mit dem Schriftführer (oder dessen Ersatzmann) alle Ausfertigungen und Bekanntmachungen zu unterschreiben.

Was das Verhältnis des österreichischen Vereins zu unserem Allgemeinen Deutschen Gymnasialverein betrifft, so hat es uns sehr gefreut, daß Prof. Hauler in seinem Gründungsbericht dem in unserem diesjährigen Heft I S. 23 Gesagten zugestimmt hat: „Wir haben gegenwärtig in Deutschland, Österreich und der Schweiz eine größere Reihe von teils loseren, teils festeren Vereinigungen, die das Ziel verfolgen, die griechisch-lateinischen Schulstudien zu wahren und höherer Vollkommenheit zuzuführen. Der Gymnasialverein soll ein festes

Band zwischen diesen bilden und so, wenn die Umstände es erheischen, gemeinsames Handeln ermöglichen, eine Aufgabe, die dadurch wohllösbar wird, daß allen jenen Vereinigungen eine größere oder geringere Anzahl von Männern angehört, die zugleich Mitglieder des Gymnasialvereins sind. Gehören doch Wilhelm v. Hartel und Thumser sogar seinem Vorstand an".

Am 6. Juni erfolgte durch Dr. Frankfurter in Berlin die Mitteilung, daß der Wiener Verein nach grundsätzlichem Beschluß seines Vorstandes dem Allgemeinen Deutschen Gymnasialverein als Mitglied beitreten werde, und näher bestimmt wurde dies Verhältnis durch einen vom Herrn Grafen Stürgkh unter dem 16. Juli an unseren ersten Vorsitzenden gerichteten Brief, der folgendermaßen lautet:

„Hochgeehrter Herr Geheimrat! Der Vorstand unseres Vereins hat, wie bereits durch den mitunterzeichneten Schriftführer auf der 15. Jahresversammlung des deutschen Gymnasialvereins in Berlin in seinem Auftrag mitgeteilt worden ist, beschlossen, daß unser Verein, um die Gemeinsamkeit der Hauptziele zu betonen und das Zusammengehen in gemeinsamen Fragen kräftiger zum Ausdruck zu bringen, dem unter Ihrer bewährten Leitung stehenden Vereine als Mitglied beitreten solle.

„In seiner letzten Sitzung wurde der von uns zu leistende Jahresbeitrag mit 20 Mk. festgesetzt. Wir beehren uns, Sie, hochgeehrter Herr Geheimrat, als den ersten Vorsitzenden von diesem Beschluß zu verständigen und zu bitten, ihn dem geehrten Vorstand Ihres Vereines mitzuteilen.

„Von dem Bestreben geleitet, Ihre vortreffliche Zeitschrift «Das humanistische Gymnasium» auch unter unseren Mitgliedern tunlichst zu verbreiten, haben wir diesen auf Grund eines eingehenden Briefwechsels zwischen dem verehrten Herrn Geh. Hofrat Prof. Dr. Uhlig und unserem Schriftführer zur Kenntnis gebracht, daß sie bei Zahlung eines Jahresbeitrages von mindestens 5 Kronen Ihre Zeitschrift erhalten und dadurch Mitglieder Ihres Vereins werden. Wir mußten aus finanziellen Gründen diese Bestimmung treffen und müssen vorläufig daran festhalten und es der weiteren Entwicklung überlassen, vielleicht später eine Ermäßigung eintreten zu lassen. Aber schon jetzt wird dadurch Ihrem Verein eine größere Anzahl von Mitgliedern zuwachsen.

„Unser Schatzmeister wird unter einem angewiesen, die entfallenden Beträge von je 2 Mk. für jedes solche Mitglied und von 20 Mk. unseres Jahresbeitrages an Ihren Schatzmeister abzuführen.

„Indem wir bitten, diese Mitteilungen zur gefälligen Kenntnis zu nehmen und uns von Ihrer Zustimmung zu verständigen, zeichnen wir mit dem Ausdrucke vorzüglicher Hochachtung im Namen des Vorstandes Carl Graf Stürgkh, Präsident, Kustos Dr. Frankfurter, Schriftführer."

Unser Vorsitzender hat seine Zustimmung sofort im Namen unseres Vereins mit dem Ausdruck lebhafter Freude über das hiermit geschlossene Bündnis erklärt. Die Namen der uns aus Österreich zugewachsenen neuen Mitglieder wird das neue von Prof. Brey vorbereitete Mitgliederverzeichnis bringen.

Von den oben genannten, in der Gründungsversammlung gehaltenen Reden an einer der bezeichneten Publikationsstellen Kenntnis zu nehmen, wird jedem Freund der humanistischen Bewegung Freude bereiten. Hier möchten wir nur aus der Ansprache des erwählten Vorsitzenden, Grafen Stürgkh, drei Gedanken herausheben: daß der neugegründete Verein ein Bund der Verteidigung, nicht etwa des Angriffs gegen die neben den Gymnasien aufstrebenden realistischen Mittelschulen sein wolle, daß er sich nicht bloß die Erhaltung der humanistischen Schulbildung, sondern auch ihre Vervollkommnung zum Ziele setze, und daß von ihm bei aller Fürsorge für eine vervollkommnete Erfassung des unermeßlich wertvollen Gehaltes der antiken Literaturwerke nie vergessen werden dürfe, welchen hohen Wert für die Ausbildung der jugendlichen Geister auch die Sprachen haben, in denen jene Werke verfaßt sind.

Aus dem gedankenreichen Vortrage des Professors **von Arnim** über den Bildungswert des griechischen Unterrichts aber heben wir Folgendes hervor.

Der Redner geht von der Besprechung einer Eingabe aus, die die Delegation des vierten Österreichischen Ingenieur- und Architektentages Ende Januar dieses Jahres dem Ministerpräsidenten und dem Leiter des Unterrichtsministeriums überreicht hat und in der erklärt ist, „daß die Frage der Vorbildung für das Studium an Hochschulen nur durch Einführung einer einheitlichen Mittelschule an Stelle der Gymnasien und Realschulen in befriedigender Weise gelöst werden könne": eine Idee, bei deren Verwirklichung notwendigerweise Nivellierung und Oberflächlichkeit der Bildung hervorgerufen und die Zöglinge für keines der Fachstudien zweckmäßig vorgebildet werden würden, aber eine Idee, die in Österreich wie in Deutschland auch in pädagogischen Köpfen spukt, obgleich viel weniger pädagogische Erwägungen dieselbe erzeugt und genährt haben, als ein auf falsche Bahn geratener Ehrgeiz von Lehrern an realistischen Schulen und von Mitgliedern technischer Stände. Sehr amüsant sind die Proben der Begründung, die v. Arnim aus jener Eingabe anführt: „Die lateinische und griechische Sprache wurde zu Anfang des 19. Jahrhunderts (so!) aus den alten Klosterschulen in das Gymnasium übernommen, weil damals das Latein die Sprache der Wissenschaft war und die griechische Literatur eine Hauptfundgrube für realistische Kenntnisse. Man mußte damals diese Sprachen beherrschen, da fast keine andere Literatur zugänglich war als die der Griechen und Römer und die Schriften der alten Kirchenväter (!). Heute ist die Bedeutung der alten Sprachen verschwunden, ein anderer Geist umgibt uns, an die Stelle der toten Sprachen sind die lebenden getreten." Sollten tatsächlich alle Mitglieder der genannten Delegation so bodenlos unwissend in Bezug auf die Geschichte der geistigen Kultur in Europa sein, daß keiner an den zitierten Worten Anstoß nahm? Der Schluß aber, der aus jener ergötzlichen Phantasie gezogen wird, ist natürlich der, daß man mit dem Unterricht in den klassischen Sprachen möglichst bald ganz aufräumen müsse. Speziell von der griechischen Sprache heißt es, daß die Verfasser der Eingabe sie höchstens noch als Bedingung für das Studium der Theologie und der klassischen Philologie gelten lassen könnten. Wegen des Radikalismus in diesen Anschauungen und Wünschen, der den Verteidigern des humanistischen Unterrichts stets willkommen ist, eignete sich die Äußerung des österreichischen Ingenieurtages in der Tat gut zum Ausgangspunkt für die Arnimschen Erörterungen, während sie an sich die Ehre der Beachtung nicht verdient.

Arnim zeigt im Folgenden einleuchtend, welche schwere Schädigung eine größere Reihe von Hochschulstudien erfahren müßten, wenn die Studenten sie ohne Kenntnis des Griechischen beginnen würden, und geht dann auf den Wert ein, den der griechische Unterricht ganz abgesehen von der notwendigen Fundamentierung höherer Studien hat, indem er dabei im allgemeinen über die Ziele spricht, die das Gymnasium mit seiner Lehrplangestaltung verfolge. In dieser Erörterung kann ich nicht umhin einen Irrtum zu berichtigen.

Wir lesen S. 30 der „Mitteilungen": „Der Mathematik, der Physik, der Naturkunde [gemeint ist die sog. Naturgeschichte], der Geographie wurde der ihrer Bedeutung für die allgemeine Bildung entsprechende Raum im Lehrplan [im österreichischen Lehrplan seit dem Organisationsentwurf] eingeräumt. Die Leistungen in diesen Fächern haben seither einen Stolz der österreichischen Gymnasien gebildet und nach dieser Seite eine Überlegenheit der österreichischen Bildung über die reichsdeutsche begründet." Hier liegt offenbar die Meinung vor, daß den genannten Fächern eine wesentlich höhere Stundenzahl in den östereichischen Gymnasien zugewiesen sei als in den deutschen, speziell den preußischen. Vergleichen wir nun einmal die preußischen Gymnasialstundenpläne von 1882 und 1901 mit dem österreichischen, wie er seit 1884 gilt (und im wesentlichen schon früher galt), und rechnen wir dabei immer die Sexta der preußischen Gymnasien ab, weil die unterste Klasse der österreichischen Mittelschulen unserer Quinta entspricht. Die österreichischen Anstalten verfügen für Rechnen und Mathematik im ganzen über 24 Stunden wöchentlich in den verschiedenen Klassen, die preußischen aber von V—OI über 30, und gerade auch in den obersten Klassen tritt die Differenz hervor: Preußen verwendet für Mathematik auch in Obersekunda, Unterprima und Oberprima je 4 Stunden wöchentlich, Österreich in den entsprechenden Klassen

nur 3 + 3 + 2. Die Physik verfügt an den österreichischen Gymnasien über 10 Stunden im ganzen, an den preußischen jetzt über 9, von 1882—1892 ebenfalls über 10; die Naturgeschichte in Österreich über 9, in Preußen — von der Sexta abgesehen — über 7, von 1882—1892 über 8. Für Geographie haben die österreichischen Gymnasien in den vier unteren Klassen allerdings 3½ Stunden mehr zur Verfügung als die preußischen in V bis Ober III (was aber doch zumteil dadurch gut gemacht wird, daß der gymnasiale Kurs des Geographieunterrichts in Preußen schon ein Jahr früher beginnt); für die vier oberen Klassen der österreichischen Anstalten sind nur geographische Repetitionen angesetzt, die in den sonst der Geschichte gewidmeten Stunden vorgenommen werden sollen, in Preußen ist diese Anordnung für die drei obersten Klassen getroffen, wogegen die Untersekunda noch eine besondere Stunde Geographie besitzt. Vergleichen wir endlich die Gesamtsummen der Stunden für die vier in Rede stehenden Disziplinen in Österreich und in Preußen mit einander, so kommt wegen des starken Minus in Mathematik an den österreichischen Gymnasien durchaus kein Plus im ganzen heraus. Und dabei ist noch zu bemerken, daß ein Unterrichtsgegenstand, der höchste Bedeutung für die Entwicklung des Beobachtungsvermögens und für den Betrieb naturwissenschaftlicher Fächer hat, das Freihandzeichnen, erst seit 1877 an österreichischen Gymnasien und noch keineswegs an allen obligater Unterrichtsgegenstand in den vier unteren Klassen ist, während er in Preußen seit jeher in den drei untersten Klassen Pflichtfach war und dies seit 1892 von Quinta bis Obertertia ist. — In einem einzigen Lehrfach überragt der Stundenplan der österreichischen Gymnasien den der preußischen wesentlich. Die philosophische Propädeutik, nach dem Lehrplan von 1837 in der Unter- und Oberprima der preußischen Gymnasien mit je 2 Stunden bedacht, erscheint seit 1856 dort nicht mehr als besonderes und für alle Anstalten verbindliches Lehrfach, auch nicht in den von Bonitz herrührenden Lehrplänen des Jahres 1882, wogegen das Fach in Österreich seit 1855 an allen Gymnasien über 2 Stunden in den beiden obersten Klassen verfügt (vor der Reorganisation sogar über mehr verfügte). In diesem Punkt steht aber vielleicht in Preußen eine Änderung, wenn auch nicht eine Rückkehr zu dem Stande von 1837—1856, bevor.

Vortrefflich und zur Lektüre auch weiteren Kreisen sehr zu empfehlen, diesen auch durch Abdruck des Arnimschen Vortrags in der „Österreichischen Rundschau" zugänglich gemacht, sind die Erörterungen des Vortragenden über den Wert, den für die Bildung der Schüler das Herausarbeiten der Kenntnis des klassischen Altertums aus den antiken Schriftstellern hat, über die Grundverschiedenheit des Verfahrens, das diese Kenntnis aus Übersetzungen zu gewinnen sucht, und desjenigen, das sie durch Interpretation der Originale erzielt, und über die Unmöglichkeit, bei Beschränkung auf den Lateinunterricht das Ziel zu erreichen. „Der griechische und lateinische Unterricht bilden eine pädagogische Einheit, weil ihr Gegenstand eine geschichtliche Einheit bildet, nämlich jene im wesentlichen einheitliche griechisch-römische Kultur, die in den letzten Jahrhunderten des Altertums bestand und die Grundlage der modernen Entwicklung bildete. Mit Ausnahme von Recht und Staat haben ja die Römer die ganze höhere Geisteskultur von den Griechen übernommen. Mag also auch das Latein mehr praktische Vorteile bringen, von unserm Standpunkt [d. h. demjenigen, auf dem man es als eine hochwichtige Sache erkennt, daß die Schüler der Gymnasien mit den Wurzeln unserer heutigen Kultur durch Autopsie bekannt gemacht werden] ist das Griechische die Hauptsache. Von dem griechischen Untergrunde losgetrennt, würde die römische Literatur den besten Teil ihres Bildungswertes einbüßen." Gewiß. Hat doch auch der größte Kenner des antiken Roms auf der Berliner Junikonferenz rundweg erklärt: „Isolierter lateinischer Unterricht ist eine große Verkehrtheit".

Wenn Arnim es dann aber eine merkwürdige Erscheinung nennt, daß die Schulverdrossenheit heute gerade das Griechische angreift, wenn er berichtet, wie die besten unter seinen Schulkameraden darin einig waren, daß sie dem Studium der griechischen Sprache und Literatur mehr als dem Latein für ihre Bildung verdankten, wie sie sich besonders alle der Förderung ihres literarischen Geschmacks durch das Studium der Griechen bewußt waren, und wenn er meint, daß die Sache jetzt durchaus anders stehe, so täuscht er sich nach unseren Erfahrungen in dem letzten Punkt sehr. Es gab nicht bloß auch vor 30, 40, 50 Jahren

gar manche Gymnasiasten, die das Griechische lediglich als eine unbillige Erschwerung ihres Schülerlebens ansahen, sondern es gibt auch andrerseits heutzutage zahlreiche, die den griechischen Unterricht mit lebendigstem Interesse empfangen und an ihn mit dankbarstem Sinn zurückdenken, die ihm insbesondere einen wesentlich stärkeren Einfluß auf ihre geistige Entwicklung zuschreiben als dem lateinischen. Auch bei solchen Naturen finden wir manchmal die Anerkennung für das im griechischen Unterricht Erlebte, die garnicht zur Dankbarkeit gegen das auf der Schule Gewonnene neigen, sondern sich sonst nur in Ausstellungen oder gar Schmähungen ergehen. Las ich doch noch kürzlich in der wunderlichen, zugleich raterteilenden Broschüre eines Sogestimmten, der vor kurzem das Gymnasium verlassen hat, daß dieser Unterricht wegen des vielen Schönen und der tiefen Gedanken, die die griechische Literatur enthalte, auf den oberen Stufen durchaus nicht erheblich verkürzt werden dürfe. Natürlich ist das Urteil der Schüler über das Griechische wesentlich durch die Behandlungsweise des Lehrers mitbestimmt. Aber selbst bei Lehrern, die das Talent haben, alles ihnen in die Hände Kommende zu Leder zu machen, bricht sich häufig der Reiz der griechischen Poesie, des Herodot und Platon in den Herzen der Schüler Bahn, und man hört etwa: „X war schrecklich, aber Homer war doch schön". Auch das möchte ich nicht unerwähnt lassen, wie ein stetig anwachsender Teil der weiblichen Jugend sich jetzt in Deutschland mit dem Studium der klassischen Sprachen und Literaturen beschäftigt, nachdem ihr englische, nordamerikanische und auch italienische Mädchen schon längere Zeit vorangegangen, und daß man von denen, die beide antike Sprachen treiben, häufig eine sehr entschiedene Vorliebe für die griechische Literatur äußern hört. Wenn heutzutage die Befehdung des Gymnasiums in antihumanistischen Zeitungen und Broschüren besonders gegen das Griechische ihre Spitze richtet, so hat das seinen Grund darin, daß dieses Bollwerk vor allem genommen werden muß, wenn man die Burg der humanistischen Bildung erstürmen will. Ist erst das Griechische gefallen — so rechnet man —, dann wird leicht auch in die andere, schwächere Mauer, das Lateinische, Bresche geschossen werden können. Man reduziert es allmählich bis zu homöopathischen, fakultativen Dosen, und schließlich verschwinden auch diese.

Am Schluß des Arnimschen Vortrags wird darauf hingewiesen, was auch von anderen Rednern des Tages berührt worden ist, daß der neue Verein außer anderem zum Gegenstand seiner Beratungen die Frage machen werde, ob der klassische Unterricht, wie er gegenwärtig gegeben wird, nicht verbesserungsfähig sei. Und daß dies nicht bloß ein schönes Versprechen ist, sondern daß man alsbald zur Tat übergeht, zeigt uns ein den „Mitteilungen" beigelegter Bogen mit einer ganzen Reihe von Fragen „über die etwa geeignet erscheinenden Mittel, den altsprachlichen Unterricht zu beleben und bildender zu gestalten". Jede dieser Fragen ist zweifellos recht erwägenswert. Für A 3 wäre vielleicht eine allgemeinere Fassung zweckmäßiger, nicht „Welche Einrichtungen empfehlen sich in Bezug auf die schriftlichen Arbeiten im Lateinischen und im Griechischen?", sondern „in Bezug auf die (schriftlichen und mündlichen) Übungen in Anwendung der klassischen Sprachen", und bei der Beantwortung wäre dann zugleich auf den Nutzen einzugehen, den diese Anwendung überhaupt hat, was um so angemessener wäre, als heutzutage mehrfach auch von sehr warmen Verfechtern der griechischen und lateinischen Schulstudien, ja von Lehrern der klassischen Sprachen eine über das gegenwärtige Maß noch weit hinausgehende Zurückdrängung solcher Übungen im Interesse des Umfangs der Lektüre gefordert wird. Daß man damit einen Weg beschreiten würde, auf dem man gerade das Umgekehrte von dem erreichte, was man wünscht, habe ich zuletzt auf Grund unzweideutiger Erfahrungen im Anschluß an mein Referat über einen Vortrag ausgeführt, der in der vorjährigen Generalversammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins gehalten worden ist (Jahrgang 1905 S. 145 fg. dieser Zeitschrift). Die Wahrheit kann aber nicht oft genug ausgesprochen werden, daß zwar die Periode des klassischen Unterrichts hinter uns liegt, wo die Lektüre hauptsächlich als Mittel zur Förderung der lateinischen und griechischen Skripta angesehen wurde, daß aber umgekehrt jetzt solche Skripta und mündliche Übersetzungsübungen (hier und da auch freiere Anwendung der antiken Sprachen) für die Lektüre eine Unterstützung bilden, bei deren Wegfall oder Be-

schränkung auf ein wirkungsloses Minimum die Sicherheit des Verständnisses der Autoren entschieden Not leidet, das Tempo der Lektüre stark verlangsamt und die Freude an ihr durch die Besprechung grammatischer Trivialitäten schwer beeinträchtigt wird, deren Kenntnis eben am besten durch Anwendung von Formen und Fügungen erworben und erhalten wird.

Wenn aber in der Einleitung des Fragebogens bemerkt wird, daß man für jede Ergänzung dankbar sein werde, so ruft das, meine ich, besonders folgender Frage: Ist es ganz ausgeschlossen, daß der griechische Unterricht etwas mehr Stunden erhält? Müssen die österreichischen Gymnasien durchaus wöchentlich 8 Stunden weniger Griechisch haben als die preußischen, bayerischen, badischen, hessischen, sogar 12 Stunden weniger als die sächsischen und württembergischen, weniger auch als eine ganze Reihe schweizerischer Gymnasien? Daß der Organisationsentwurf und der darauf basierende Lehrplan nicht höher griffen als bis zur Gesamtsumme 28, hatte seinen Grund wesentlich darin, denke ich, daß früher der griechischen Stunden an den österreichischen Schulen noch viel weniger waren, daß die Schulpolitik forderte, nicht weiter zu gehen. Wandten sich doch auch die gegen jenen Entwurf nach seiner Veröffentlichung gerichteten Angriffe z. T. gegen die Vermehrung der griechischen Lektionen. Daß Bonitz die genannte Zahl nicht als genügend ansah, beweist sein Verhalten in der Berliner Schulkonferenz des Jahres 1873, wo er lebhaft für 6 griechische Wochenstunden während 7 Jahre eintrat. Auch erinnere ich mich, daß, als ich ihn 1869 in Berlin besuchte und ihm meine Minimalvorschläge für das den einzelnen Lehrfächern des Gymnasiums zuzuweisende Stundenmaß vorlegte, die im Oktober 1868 von der Versammlung des schweizerischen Gymnasiallehrervereins diskutiert worden waren und in denen ich als Mindestmaß für das Griechische 36 St. angesetzt hatte, er die sehr richtige Äußerung tat, daß man bei den Hauptlehrgegenständen einer Schulgattung gut tue, nicht das Maß anzugeben, das zur Not noch hinreiche, sondern das, bei dem das Lehrfach seine Kraft voll entfalten könne.

Unser Geheimrat Czerny hat allerdings in seiner Prorektoratsrede v. J. 1903 auf Grund des Ausspruchs eines Mannes, der in dieser Hinsicht keineswegs als kompetenter Beobachter bezeichnet werden konnte, behauptet, daß das Lehrziel, zu dem man im klassischen Unterricht an den österreichischen Gymnasien gelange, dasselbe sei, wie das an deutschen Anstalten erreichte. Demgegenüber kann ich, der ich im Laufe der Jahre manches österreichische Gymnasium besucht habe, nur wiederholen, was ich in der Rezension jener Rede gesagt. Ich habe die größte Hochachtung (und habe ihr schon wiederholt Ausdruck gegeben) vor den amtlichen österreichischen Instruktionen für die Gymnasien, insonderheit vor den für den klassischen Unterricht gegebenen, sowie vor der dortigen Unterrichtsverwaltung, speziell vor dem Wirken der Landesschulinspektoren, die ich kennen gelernt habe, ferner vor manchen in Österreich verfaßten und gebrauchten Lehrbüchern und vor dem Eifer und Geschick vieler Lehrer der klassischen Sprachen. Aber daß dort bei den 2 × 8, 4 × 6 und 2 × 5 Lateinstunden bezüglich des Umfangs der Schriftstellerlektüre und hinsichtlich der Fertigkeit im Verständnis der Autoren das Gleiche wie anderwärts mit 5 × 8 in den unteren und 4 × 7 in den oberen Klassen erreicht werde, und ebenso daß bei den 4 × 5 und 2 × 4 griechischen Stunden in Österreich das Gleiche in den genannten Beziehungen wie anderwärts bei 6 × 6 Stunden resultiere, ist mir unmöglich zuzugeben, wäre aber auch eine große Torheit zu verlangen. Die Zeitdifferenz muß sich da, insbesondere die in den oberen Klassen vorhandene, mit Notwendigkeit geltend machen, kann nicht durch andere Methoden oder andere Lehrkräfte aufgehoben werden: denn diese Unterrichtsmethoden und gute Lehrer haben wir auch in Deutschland.

Wäre es also, noch einmal gesagt, ganz unmöglich, wenn nicht dem Lateinischen, doch dem Griechischen in Österreich mehr Zeit zu geben? wenigstens die Stundenzahl auch in den Klassen, die gegenwärtig nur in der Woche 4 haben, auf die in den übrigen Kursen zu findende Fünfzahl zu erhöhen (während die deutschen Staaten dem Fach durchweg mindestens 6 St. wöchentlich geben)? Oder wäre es nicht möglich, in dem Obergymnasium zu den für Alle obligatorischen Stunden 1—2 fakultative anzusetzen, in denen solche Schüler, die die Neigung haben, ihre Kenntnis der griechischen Literatur zu erweitern, dies unter Leitung des Lehrers tun könnten? Es wäre das doch noch etwas wesentlich anderes als

die Privatlektüre, die ich übrigens durchaus verfechte und die die Schüler der Gymnasien, an denen ich tätig gewesen bin, zumteil in weitem Umfang getrieben haben. — Eine der gestellten Fragen lautet: „Ist der Kanon der am Gymnasium gelesenen Autoren einer Erweiterung fähig?", und drei Grazer Professoren haben dieses Thema bereits in einer besonderen Schrift erörtert. Einer gewissen Erweiterung des griechischen Kanons habe ich allezeit das Wort geredet, zuletzt in einer Besprechung des Wilamowitzschen Lesebuchs in der Neuen Preußischen Zeitung. Wie man aber solche Änderung bei der in Österreich dem Griechischen gewidmeten Stundenzahl einführen könnte, ohne das durchaus festzuhaltende Einleben der Schüler in gewisse Autoren preiszugeben, vermag ich nicht einzusehen. — Und ist nicht, um eine Vermehrung der griechischen Stunden zu erlangen, gerade der gegenwärtige Zeitpunkt günstig? Wenn den Realschulabsolventen der Zugang zu den Universitätsstudien und den „gelehrten Berufen" wesentlich erleichtert ist,[1]) kann das Gymnasium wohl beanspruchen, seinen Lehrplan mehr seiner Eigenart gemäß gestalten zu dürfen.

Man verüble Jemand, der ohne Österreicher zu sein für das höhere Schulwesen Österreichs seit vielen Jahren lebhaftes Interesse hegt, nicht, daß er in dort jetzt stattfindende Beratungen hineingesprochen.

Den Schluß der „Mitteilungen" bildet der Wiederabdruck eines Arnimschen Artikels, der zuerst in der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien" erschienen ist und den Titel trägt: „Der Sündenbock. Zur Beleuchtung der Kampfesweise unserer Gegner". Leon Kellner, a. o. Professor für englische Philologie an der Universität Czernowitz, hatte in einem Artikel des „Neuen Wiener Tagblatts" unter der Überschrift „Harmonische Bildung" unter wiederholter Zitierung von L. Gurlitts Buch „Der Deutsche und seine Schule" einen Ausfall gegen die klassischen Philologen gemacht, worin diese für alle Schäden des österreichischen Mittelschulwesens verantwortlich gemacht und als eine in der Kultur zurückgebliebene Menschenklasse geschildert werden. Nach den von Arnim mitgeteilten Proben hat dieser Angriff wesentlich einen erheiternden Charakter. Aber Arnim mag recht gehabt haben, trotzdem einige erwidernde Worte niederzuschreiben. Da passierte ihm zunächst die Merkwürdigkeit, daß die Replik von der Redaktion der genannten Zeitung nicht angenommen wurde, erstens weil dieselbe persönliche Polemik enthalte, und zweitens weil die Leser des „Neuen Wiener Tagblatts" sich nicht dafür interessieren, „nicht mitgehen" würden. Nun, persönlich ist die Polemik nur insofern, als man allerdings nach der hellen Beleuchtung, die Herrn Kellners Verfahren von Herrn v. Arnim erfahren hat, keinen günstigen Eindruck von des ersteren Persönlichkeit erhalten kann. Wenn aber ein Blatt den Angriff aufnimmt, doch die Entgegnung zurückweist, weil seine Leser sich nach Ansicht des Redaktors für die letztere nicht gleicherweise interessieren würden, so gibt das zu denken über die Schriftleitung und die Majorität der Leser, falls diese von jener richtig beurteilt wird, und erinnert an analoge Fälle im Schulkampf. Zwar eine Reihe von deutschen Zeitungen haben sich seit jeher oder neuerdings zu der Sache der humanistischen Bildung entschieden wohlgesinnt gestellt, und besonders gilt dies in jüngerer Zeit von mehreren Berliner Blättern. Jedoch andere lassen sich noch fortwährend ohne Bedenken von antihumanistischen Federn mit unglaublichstem Gewäsch bedienen und verschließen anders tönenden Artikeln, die ihnen etwa einmal geboten werden, ihre Spalten.

Gegen Arnims Replik möchte ich nur eins einwenden: er kennt L. Gurlitt nicht, wie er wirklich ist. Darf ich ihn bitten, einmal einen Blick in einige Aufsätze von ihm in den „Blättern für deutsche Erziehung" zu tun? In dem 1. diesjährigen Heft S. 12 findet sich da z. B. folgende Äußerung, die an einen Kollegen gerichtet ist: „Sie sind gewiß, wie auch ich, ein Freund von Austern, Hummern, Kaviar und Sekt. Geben Sie diese aber auch ihren Kindern? Nein. Nun, so kennen Sie jetzt auch mein Verhältnis zur Antike. Es ist eine Kost für reife Menschen, für deutsche Kinder ist es Gift. Ob diesem schlichten Gedankengang wohl meinen Gegnern nachzudenken gelingen wird? Sind

1) Sieh im vorigen Jahrg. S. 64 fg.

Sie ein erbitterter Gegner des Altägyptisch, des Babylonisch? Nein? Nun, weswegen treiben Sie es nicht mit unseren Schülern? Es wäre heute, da Babel und Bibel uns so lebhaft beschäftigen, mindestens so wichtig, wie der Perser Kriege oder das Studium der Feldzüge Hannibals." Aber, der dies schrieb, hat ja illustrierte Lesebücher für den Lateinunterricht der untersten Gymnasialklassen verfaßt und noch neuerdings seinem Unwillen darüber Luft gemacht, daß dieselben nicht genug gewürdigt seien. Er wird vielleicht sagen: „In meiner lateinischen Fibel sind die Bilder das Gegengift". G. Uhlig.

Aus Frankreich.

Ein Berliner Freund machte uns auf die Ansprache aufmerksam, die der Professor der alten Geschichte an der Pariser Universität **Paul Guiraud** in der vorjährigen Generalversammlung des Vereins zur Förderung der griechischen Studien als Vicepräsident dieser Gesellschaft gehalten hat und die in der Revue des études grecques, tome XVIII 1905 S. VI—XII abgedruckt ist. Sie schließt mit folgender Betrachtung:

Dans le domaine si riche de l'hellénisme ce ne sont pas les sujets qui manquent, et ce ne sont pas non plus les compétences qui font défaut parmi nous. Littérature, philologie, archéologie, épigraphie, numismatique, philosophie, histoire politique, économique et sociale, tout cela est représenté ici, et la multiple activité des Grecs n'a rien qui dépasse la variété des talents et des aptitudes groupés dans notre association. Nous n'avons pas pour l'ancienne Grèce l'admiration béate des gens irréfléchis ou mal informés. Nous nous efforçons avant tout de la bien connaître; mais nous pensons qu'on ne peut la connaître sans l'admirer. Je suis médiocrement ému, quant à moi, des efforts qu'on fait ailleurs pour mettre le grec en quarantaine. Qu'on réduise tant qu'on voudra sa part dans les programmes d'enseignement; qu'on l'y supprime même; on ne réussira pas à bannir la Grèce de l'histoire, et il se rencontrera toujours des hommes éclairés que sa grandeur et son charme séduiront.

Il n'y a pas eu, Messieurs, de miracle grec; car le miracle est ce qui ne s'explique pas, et le génie grec n'est pas inexplicable; mais il y a eu un peuple très heureusement doué, qui a excellé en tout, un peuple qui a créé la science et la philosophie, la liberté intellectuelle et la liberté politique, la beauté artistique et la beauté littéraire, un peuple tout pénétré de l'amour de la patrie, de l'esprit de justice et des principes d'humanité, un peuple enfin de qui émane, directement ou non, presque toute la civilisation moderne. N'est-il pas naturel que cette race d'élite excite au plus haut point notre curiosité, et ne serait-ce pas un signe de barbarie, si elle nous devenait tout à coup indifférente? Ne vous semble-t-il pas qu'elle est pour le moins aussi digne d'intérêt que ces sauvages de l'âge de la pierre ou de l'âge de bronze, dont l'anthropologie relève pieusement les plus humbles vestiges? Ce n'est pas nous, en tout cas, qui serons jamais tentés de considérer l'étude de la Grèce comme une sorte de luxe désormais incompatible avec les préoccupations utilitaires d'une démocratie laborieuse. Nous estimons que rien n'est plus instructif que l'évolution d'un peuple qui a tenu dans le monde une place si belle, que c'est là une leçon de choses inappréciable, et qu'à ne voir dans l'histoire qu'un moyen d'éducation nationale, celle-ci vaut autant et même mieux que beaucoup d'autres.

Vous excuserez, Messieurs, ces réflexions qui n'ont assurément rien de nouveau pour vous. Il est des vérités banales qu'il faut avoir le courage de répéter; car l'erreur ne craint pas les redites. J'ai peut-être tort de l'imiter; mais je l'ai imitée sobrement. C'est hélas! la seule preuve d'atticisme que je suis en état de vous donner.

Die vorstehenden trefflichen Worte erinnern uns daran, wie die genannte Association pour l'encouragement des études grecques en France in dem für den klassischen Unterricht in Frankreich verhängnisvollen Jahr 1902 für ein der Bedeutung des Lehrfachs einigermaßen entsprechendes Weiterleben des Griechischen in den Lycées eintrat, und an die Rede des damaligen Unterrichtsministers G. Leygues, der am 15. Februar seine Unterrichtsreform in

der Kammer mit Worten empfahl, die überflossen von Hochschätzung der lateinischen und griechischen Schulstudien. Ich entnehme folgende Stellen seiner Ausführung dem Siècle vom gleichen Tage.

Il faut former, dans une démocratie, une aristocratie intellectuelle, placée au dessus des contingences utilitaires, fournie par le peuple et qui garde ses intérêts moraux permanents. [Très bien! très bien!] Voilà pourquoi il faut conserver l'enseignement des humanités. Cet enseignement est de tous les temps et de tous les pays; mais s'il est une race qui doive le conserver avec un soin précieux, c'est la nôtre. Notre histoire est imprégnée des antiquités grecques et latines; ce sont elles qui ont fait notre grandeur et qui maintiennent encore notre influence dans le monde. [Applaudissements.]

La civilisation latine a franchi les mers. Les États-Unis eux-mêmes s'aperçoivent que la force du capital n'est pas tout. Deux grands courants se disputent le monde: la civilisation née de Rome et d'Athènes et la civilisation anglo-saxonne. Nous sommes les représentants de la première. [Très bien! très bien.] En gardant les humanités, nous restons fidèles à nos traditions, à notre génie, à notre rôle historique. Nous assurons la formation des esprits dans un sens conforme à nos origines; nous donnons une instruction non seulement française, mais humaine, la seule qui puisse préparer dans l'enfant le citoyen et l'homme.

M. Viviani a dit que nous allions détruire les études classiques. Je me demande dans quelle partie de nos projets il a pu relever un argument semblable. Loin d'affaiblir les études classiques, nous les fortifions. Nous avons réalisé une chose nouvelle, mais salutaire: l'unification de l'enseignement secondaire.

Nous avions hier deux enseignements rivaux qui se disputaient les élèves: l'ancien classique et le moderne. L'enseignement moderne n'avait que six ans de durée. A maintes reprises on avait demandé l'égalité des sanctions pour ces deux ordres d'enseignement. Mes prédécesseurs et moi, nous nous sommes opposés de toutes nos forces à une semblable mesure, qui eût entraîné la ruine des études classiques [Très bien! très bien!]. Nous avons institué comme couronnement des études secondaires unifiées, un baccalauréat unique avec des options et des groupements de matières. Ce faisant, nous avons donné satisfaction au voeu de tous. Nous avons répondu au reproche qu'on nous adressait, de couler tous les esprits dans le même moule [Très bien! très bien!].

Le grec n'est pas sacrifié. Il ne s'adresse qu'à une élite. M. Maspero, l'un des hommes qui ont pris la défense du grec avec le plus d'énergie, avait demandé des premiers que le grec fût exclu des classes où il n'était pas indispensable. Il avait insisté sur ce fait qu'il était inutile d'imposer la culture gréco-latine à des esprits impropres à la recevoir et qu'ainsi l'on soulagerait les classes d'humanités du poids mort de la queue de classe qui ne peut s'élever à cet enseignement [Applaudissements].

Welch' schöne Wendungen! Tatsächlich war aber das Projekt des Ministers der Art, daß die Association sich Ende März des gleichen Jahres zu einer Lettre adressée à M. le Ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts entschloß, die unter Anführung der die altklassischen Schulstudien preisenden ministeriellen Worte darlegte, wie bei Ausführung der geplanten Reform dem geschätzten Griechisch so ziemlich das Lebenslicht ausgeblasen werden würde. Denn während dasselbe früher für alle Zöglinge des Gymnasiums (des Cours classique) obligatorisch war, wurde ihm jetzt eine fakultative Rolle zugewiesen und denen, welche sich an ihm beteiligen wollten, zugemutet, die griechischen Stunden ohne anderweitige Erleichterung zu den allen Schülern gemeinsamen Lektionen hinzuzunehmen. In dem Brief wurde nun erklärt, daß man nicht daran denke, sich darüber zu beunruhigen, qu'un moins grand nombre parcoure l'étude de l'antiquité grecque jusqu'au bout, aber daß man dringend wünschen müsse, que ceux qui voudront s'y engager puissent le faire, sans se trouver par là même condamnés à un excès de travail auquel échapperont leurs condisciples. Daher die Bitte, der Lehrplan möchte doch wenigstens in dem Untergymnasium (Premier cycle) wieder so eingerichtet werden, daß das Griechische für alle Schüler Pflichtfach sei.

Und der Erfolg dieser Vorstellung? Das Griechische beginnt jetzt nach dem Plan d'études et programmes d'enseignement dans les lycées et collèges de garçons, arrêtés du 31. mai 1902, in der zweitobersten Klasse des Premier cycle mit 3 St., hat dieselbe geringe Stundenzahl in der obersten Klasse dieses cycle, danach in den drei Klassen des Second c. 5 + 5 + 2 St., alles zusammengenommen 4 weniger als vordem, und ist auch im Premier c nicht für alle Lateinschüler verbindlich, sondern es ist jedem freigestellt es mitzunehmen unter Entbindung von 1 St. Zeichnen und 2 St. neusprachlichen Unterrichts.

So unerfreulich diese Vorgänge für den humanistisch Gesinnten sind, so haben sie doch auch ihre komischen Seiten. Man preist in allen Tönen die zivilisierende Macht der griechisch-lateinischen Bildung. Man hat offenbar auch eine Vorstellung davon, daß Rom und Athen eng zusammengehören, daß die römische Literatur und sonstige Kultur ohne die griechische nicht wirklich zu verstehen sind; wenn aber dieser theoretischen Einsicht entsprechend bei Gestaltung des Unterrichts gehandelt werden soll, da findet man plötzlich, daß das Griechische doch nur einer Elite unter denen, die Latein und Mathematik bemeistern, zuzumuten ist, und man gibt damit auch die nur bei Beteiligung aller Schüler an diesem Lehrfach vorhandene Möglichkeit preis, den übrigen sprachlich-historischen und den philosophischen Unterricht durch Beziehungen auf das, was die Schüler in den griechischen Stunden lernen, ungleich lebendiger und fruchtbarer zu machen. Auch anderwärts ist übrigens die Fakultativerklärung des Griechischen damit beschönigt worden, daß dasselbe nur eine Speise für Auserwählte sei. Etwas derb hat dies nach dem, was ich 1893 in Budapest hörte, der ungarische Unterrichtsminister, durch den die Sprache in den ungarischen Staatsgymnasien wahlfrei wurde, ausgedrückt: sieh unseren Jahrgang 1894 S. 85 Anm.). Aber sind nicht auch in Deutschland schon Komplimente gegen das Griechische von Solchen gehört worden, die es gern als Pflichtfach aus dem Gymnasium hinauskomplimentieren möchten?

Und ein Anderes. Man teilt die Zivilisation in zwei Gattungen, die klassische (römisch-griechische) und die angelsächsische, und man findet die erste bei dem französischen und die andere bei dem englischen Volk und doch wohl auch bei dem deutschen — oder sind wir ganz leer ausgegangen? „Wir sind die Repräsentanten der klassischen Kultur — sagt Herr Leygues — gemäß unseren Traditionen, unserer Begabung. Wir bilden die Geister der Jugend dem entsprechend in einer Weise, die allein im Stande ist, im Kinde den Bürger und Menschen heranzubilden." Der dies gesprochen und die ihm Très bien! zugerufen, müssen in der Tat keine Ahnung von dem Verhältnis haben, in dem der klassische Schulunterricht in Frankreich zu dem in England und Deutschland steht. Doch in Anbetracht der Blüten, die nationale Beschränktheit bei uns neuerdings getrieben hat, haben wir auch hier nicht das Recht zu lachen, wenngleich die in Deutschland erlebten Torheiten dem geradezu entgegengesetzt sind, was in Frankreich gehört worden ist. Dort aus dem Munde des Ressortministers eine auf starker Unkenntnis des Tatbestandes beruhende Lobpreisung des Standes der klassischen Schulstudien im Lande, die von lautem Beifall in der Deputiertenkammer begleitet war; hier ein größtenteils ebenfalls auf Ignoranz beruhendes und von Unwissenden beklatschtes wüstes Schreien gegen den Wert dessen, was wir von solchem Unterricht in den Gymnasien, Gott sei Dank, besitzen.

Ermutigend aber ist eins. Trotz der schon vor 1902 unzureichenden Ausstattung des Griechischen im Stundenplan der Lyceen Frankreichs wachsen dort Eifer und Erfolg der gelehrten griechischen Studien in gleichem Maße wie in Deutschland, England und Amerika, und wahrlich nicht das kleinste Verdienst hat dabei die Association, aus deren Brief an den Minister wir noch folgende Worte anführen wollen.

Jamais la Grèce n'a été plus aimée chez nous, ni étudiée avec plus d'ardeur; et cette renaissance, vous ne l'ignorez pas, ne se manifeste pas seulement dans notre pays: d'autres nations rivalisent avec nous dans cette recherche passionnée de la vérité antique, qui répand sur le passé une lumière chaque jour plus vive, et étend ou rectifie nos connaissances sur l'évolution des arts, des moeurs, des langues, des religions. Est-ce le moment de nous retirer de la lutte, quand à Athènes, à côté de notre École archéologique, qui compte

aujourd'hui plus de cinquante ans d'existence, sont venues successivement s'établir une Ecole allemande, une Ecole anglaise, une Ecole américaine, une Ecole russe, une Ecole autrichienne, une Mission italienne? et pouvons-nous renoncer à notre rôle dans ce concert international d'efforts scientifiques?

Man kann das Griechische aus den Schulen zeitweise halb oder ganz hinausreglementieren, die alten Hellenen macht man damit nicht tot; und die durch Erforschung ihrer Kultur fortwährend erhöhte Einsicht in das, was uns Altgriechenland heute noch ist, wird, hoffen wir, auch einmal wieder eine Hebung der griechischen Schulstudien in Frankreich zur Folge haben. G. Uhlig.

Das Gymnasium und das Studium der Theologie.

In einem offenen Brief, den Herr Pfarrer D. Guyot in Heppenheim a. d. Bergstraße im Auftrag der „Freien landeskirchlichen Vereinigung für das Großherzogtum Hessen" an die evangelischen Abiturienten der hessischen Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen gerichtet hat, las ich dieser Tage die Worte: „Für die Abiturienten der Realgymnasien und Oberrealschulen hoffe ich auf baldige Beseitigung der jetzt (etwaigem Theologiestudium) entgegenstehenden Schranken und denke, daß sie die erforderlichen Sprachkenntnisse sich ebenso gern aneignen, wie es jetzt der Gymnasiast mit den Naturwissenschaften tut." So sehr ich im übrigen mit der Tendenz des frei und fromm geschriebenen Briefes[1]) übereinstimme, so sehe ich hier doch einen wunden Punkt, über den einige Worte in diesem Blatte zu sagen mir gestattet sein möge.

Die Frage der Beseitigung jener Schranken ist bei uns in Hessen zur Zeit akut. Auch die Professoren der Theologie sind um ihre Meinung befragt worden und haben sich dagegen ausgesprochen, soweit das Studium der Theologie in Betracht kommt. Ich habe, als ich mein Votum in diesem Sinne gab, geglaubt, etwas ganz Selbstverständliches zu tun. Erst jene Worte eines Mannes, auf dessen Urteil ich Wert lege, eines im praktischen Amte stehenden Mannes, der aber mit der Wissenschaft innige Fühlung hält, haben mich stutzig gemacht, freilich nur einen Augenblick. Bei näherer Ueberlegung glaube ich die Gegengründe unschwer zu entdecken, und meine, sie überzeugend darlegen zu können.

Die Achillesferse des Guyotschen Satzes bilden die Schlußworte: „wie es jetzt der Gymnasiast mit den Naturwissenschaften tut." Was tut denn der Gymnasiast mit den Naturwissenschaften, ich meine nicht den einzelnen individuell organisierten Gymnasiasten, der vielleicht dem Leben und Weben in der Natur ein ganz besonderes persönliches Interesse entgegenbringt und darum auch den Rätseln und Fragen, die sich hier aufdrängen, sondern der Gymnasiast als solcher? Was soll er überhaupt tun? Er soll ein allgemeines Verständnis für jenes Leben und Weben, für jene Rätsel und Fragen gewinnen, damit er ihnen später nicht hilflos gegenüber steht und sie nicht als Hemmnis empfindet. Nicht mehr. Trifft das nun zu auf die Sprachkenntnisse, die sich der Theologe aneignen soll? Aus den Worten des Herrn Pfarrers könnte man beinahe als seine Meinung herauslesen, die „erforderlichen Sprachkenntnisse" seien eine Art Beiwerk zum Studium; erforderlich ja, weil man eben ohne Kenntnis des Hebräischen und des Griechischen nicht zum richtigen Verständnis der Bibel gelangen kann, aber doch verhältnismäßig leicht erreichbar, wenn man nur in fleißiger Arbeit sich ein gewisses Maß von Kenntnissen aneignet, wie es etwa schon heute der Realschüler tut, der nach absolviertem Schulgang sich zum Studium der Theologie

---

1) Er ist weitester Verbreitung wert. Exemplare stehen bei Pfarrer Guyot kostenlos zur Verfügung.

entschließt und nun die „erforderlichen Sprachkenntnisse" nachholt, sei es privatim, sei es, daß er sich noch einmal auf die Schulbank im Gymnasium setzt.

Hier liegt der Fehler. Gewiß kann ein solches Experiment im einzelnen Falle gelingen, und gewiß befinden sich unter den Realschulabiturienten in ansteigendem Maße junge Leute von großer Begabung, die wir uns nur als Schüler wünschen können. Indes im allgemeinen machen wir Professoren doch die Erfahrung, daß ein derartiges Nachholen sehr auf der Oberfläche bleibt. Vor allem aber, es kommt auch hier nicht auf das Quantum, sondern auf das Quale an. Im Blute stecken sollen den jungen Leuten die Sprachkenntnisse und das, was uns diese Kenntnisse vermitteln. Die langsame Einführung in Sinn und Geist der antiken Welt, die der Lehrgang des Gymnasiums, richtig verstanden und richtig gehandhabt, bietet, kann durch bloßes Nachholen äußerlich zu erwerbender Sprachkenntnisse niemals ersetzt werden. Dann aber fehlt auch die Möglichkeit, zwischen Sinn und Geist der antiken und der modernen Weltanschauung die richtige Verbindung, das richtige Gleichgewicht herzustellen, was gerade für den Theologen ganz unerläßlich ist. Der Gymnasiast, wenn er wirklich seinen Bildungsgang durchlaufen hat, ist und bleibt auf diesem Gebiete allen Konkurrenten überlegen. Er muß ihnen überlegen sein, denn zu den Aufgaben des Realgymnasiums und der Oberrealschule gehört es eben nicht, in die Probleme einzuführen, deren wir eben gedacht haben.

Ich glaube, daß bei dem Satze des Herrn Pfarrers, wie so oft, der Wunsch der Vater des Gedankens war. Ihn beseelt der Wunsch, tüchtige Kräfte zu gewinnen für das Studium der Theologie, das ihm wie uns das höchste und größeste ist. Er sieht und wir sehen es mit ihm voller Schmerz, daß die tüchtigen Kräfte sich nicht finden wollen, und er hat selbst am besten auseinandergesetzt, woran das liegt. Ich möchte hier bei meinem Thema bleiben. Nicht der Wegfall der Schranken zwischen Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule ist es, was wir wünschen müssen, sondern ein verstärktes Sichbesinnen des Gymnasiums auf seine große Aufgabe, die ich oben nicht nur für die Theologen bestimmen wollte. Das ist schon unendlich oft gesagt worden und kann doch nie genug gesagt werden.

Auch wird dabei vielleicht ein Punkt, den ich je länger je mehr als überaus wichtig empfinde, nicht genug ins Auge gefaßt. Das ist, kurz gesagt, die notwendige Rücksichtslosigkeit gegen das unzulängliche Schülermaterial. Wer in der Lage ist, einen Sohn am Gymnasium zu haben, der dahin gehört, der weiß davon ein Lied zu singen. Vollgepfropfte Klassen, bis zu 50 und mehr Schülern, und darunter oft ein Dutzend, deren gänzliche Unfähigkeit, den Aufgaben des Gymnasiums gerecht zu werden, meist schon vor der Tertia mit gar nicht zu verkennender Deutlichkeit sichtbar ist. In der Tertia, wenn der Unterricht im Griechischen einsetzt, ist meist schon eine völlige Deroute eingetreten. Mit Hilfe von Extrastunden quält sich der Eine oder Andere noch zu einem „Genügend" hindurch. Ist ihm oder ist der Aufgabe des Gymnasiums damit im mindesten gedient? Wächst sie nicht zu bedrohlicher Größe gerade jetzt heran? Wäre es nicht viel besser, hart zu sein und den Gequälten von der Schwelle zurückzuweisen, über die in den Tempel zu treten ihm ja doch Niemand mit gutem Gewissen gestatten kann? Wir haben doch die „Gleichberechtigung" überall da, wo sie nötig ist, und freuen uns ihrer. Und wären es nur die „Genügenden", die man noch passieren läßt! Auch von jenem Dutzend wird leider Gottes mehr als zu viel noch ein Jahr oder mehr mitgeschleppt; es könnte ja den Einen oder Anderen noch eine Erleuchtung überkommen! Und die armen Eltern, die den Sohn von der Schule wegnehmen müssen und mit denen man doch Mitleid haben muß! Die armen Eltern? Froh sollen

sie sein, wenn ihnen das jetzt passiert, wo der Sohn noch frisch ist und leicht im Stande, einen Beruf zu ergreifen, der seinen Fähigkeiten und seinen Interessen angemessen ist. Wenn sie wüßten, wie schwer es ist, einen Sohn nach Hause kommen zu sehen, der zum zweiten oder gar zum dritten Mal durch das theologische Examen gefallen ist. Warum? Nicht weil er an sich dumm war oder schlecht, sondern weil er seinen Beruf verfehlt hat. Das einzige Hilfsmittel, das der Gymnasiallehrer in der Hand hat, wenn er den ohnehin gefährdeten Lehrgang noch einigermaßen sicherstellen will, ist, daß er sich das ausreichend interessierte und begabte Schülermaterial schafft. Dies Mittel aber hat er, und darum soll er es nutzen, rücksichtslos vor allem gegen die so oft mit Blindheit geschlagenen Eltern. Mag dann der Geheimrat X. auf die Schule wettern, die seinen Sohn durchzuschleppen sich weigert, das darf den Lehrer nicht beirren. Gänzlich ausgeschlossen sollte es auch sein, minderwertige Leistungen in den alten Sprachen — gute Leistungen im Deutschen setze ich überall als unerläßlich voraus — durch bessere in den anderen Fächern auszugleichen. Wer im Lateinischen und im Griechischen nicht auf der Höhe ist, der gehört nicht auf das Gymnasium, und Schüler, die nicht die alten Sprachen mit Lust und Liebe getrieben haben, die wünschen wir uns gar nicht als Theologiestudierende.

Dr. Gustav Krüger, Professor der Theologie in Gießen.

Die Zulassung der Realgymnasial- und der Oberrealschul-Abiturienten zum Studium der ev. Theologie in Baden.

In Nr. XIII vom Jahrgang 1905 des Gesetzes- und Verordnungsblattes für die Vereinigte Evangelisch-protestantische Kirche des Großherzogtums Baden (ausgegeben den 8. November) erschien S. 171 folgende vom 17. Oktober datierte Bekanntmachung des Evangelischen Oberkirchenrats:

Die Prüfungsordnung für die Kandidaten der evangelischen Theologie betr. — Die landesherrliche Verordnung vom 22. Juli ds. Js., die Berechtigung der Mittelschulen betr. (Staatliches Gesetzes- und Verordnungsblatt S. 335), wonach der Besitz des vor Beginn des Studiums erlangten Reifezeugnisses eines deutschen Gymnasiums, Realgymnasiums oder einer deutschen Oberrealschule zur Zulassung zu allen Prüfungen für den höheren Staatsdienst berechtigt, gilt nicht auch für die Zulassung zu den theologischen Prüfungen. Für diese ist nach wie vor das Reifezeugnis eines Gymnasiums erforderlich.

In Nr. III vom Jahrgang 1906 desselben Blattes (ausgegeben den 21. Febr.) wurde S. 18 fg. durch landesherrliche Verordnung eine neue theologische Prüfungsordnung publiziert, von der uns hier folgende Stellen angehen:

Nachdem die im April 1887 erlassene Prüfungsordnung durch verschiedene Zusätze geändert und durch die landesherrliche Verordnung vom 22. Juli 1905 hinsichtlich der Zulassung zu den Prüfungen für den höheren Staatsdienst eine neue Lage geschaffen worden ist, hat sich auch die Notwendigkeit einer den nunmehrigen Verhältnissen entsprechenden Umgestaltung der für den Eintritt in den Dienst unserer evangelischen Landeskirche maßgebenden Bestimmungen herausgestellt . . I. Die erste Prüfung . . § 5. Die Gesuche um Zulassung zu dieser ersten Prüfung sind bei dem Oberkirchenrat einzureichen, und es ist ihnen beizulegen . . 2) das Reifezeugnis eines deutschen humanistischen bezw. der entsprechenden Abteilung eines Reform-Gymnasiums einschließlich des Nachweises der vorgeschriebenen Kenntnisse in der hebräischen Sprache. Sind letztere beim Abgang von der Schule noch nicht erworben, so können sie auf der Universität nachgeholt, müssen aber spätestens mit Ende des zweiten Semesters durch eine Fakultätsprüfung bekundet werden. Reifezeugnisse eines Realgymnasiums oder einer Oberrealschule erlangen Geltung nur dann, wenn sie — abgesehen vom Hebräischen — bis zum Ende des zweiten Semesters durch Ergänzungsprüfungen im Griechischen bezw. im Lateinischen und Griechischen vervollständigt werden. Ob dann die etwa vorher auf der Universität verbrachten Semester zur Anrechnung gelangen, entscheidet im Einzelfall der Oberkirchenrat.

Wenn hier von den Realschulabsolventen, die Theologie studieren wollen, nicht bloß gefordert wird, daß sie ihr Maturitätszeugnis spätestens am Ende ihres zweiten Studiensemesters durch Ergänzungsprüfungen im Griechischen, bezw. im Griechischen und Lateinischen, sowie im Hebräischen vervollständigen, sondern wenn es dann noch ausdrücklich der Entscheidung des Oberkirchenrats im einzelnen Fall überlassen wird, ob die vor dem Examen auf der Universität verbrachten Semester angerechnet werden sollen, so liegt dem, denke ich, die Erwägung zu Grunde, daß auch der Anfang des theologischen Studiums, das Verstehen der etwa in den ersten Semestern belegten Vorlesungen ohne Kenntnis der alten Sprachen, speziell ohne Kenntnis des Griechischen überaus schwierig ist und daß man daher von dem Grade des in der Ergänzungsprüfung zu Tage getretenen altsprachlichen Wissens das Urteil darüber abhängig machen will, ob die ersten Semester von dem Examinierten mit Nutzen haben verwandt werden können, — also keine Erwägung von unnötiger Engherzigkeit, sondern eine von wohlangebrachter Vorsicht und eine für die davon Betroffenen heilsame Bestimmung, weil bei laxerer Behandlung der Angelegenheit die Ergebnisse des ersten theologischen Examens dieser Studenten wahrscheinlich oft sehr traurig ausfallen würden. Eine analoge Erwägung, die Einsicht, daß schon der Anfang des juristischen Studiums ohne lateinische Kenntnisse außerordentlich schwierig ist, hatte die Budgetkommission der zweiten badischen Kammer im Sommer 1902 zu dem Antrage an das Plenum veranlaßt, daß zwar auch Oberrealschulabiturienten zum Rechtsstudium zugelassen werden sollten, jedoch nicht bevor von ihnen der Nachweis hinreichender Kenntnisse im Lateinischen erbracht sei.

In wesentlich anderem Sinne aber interpretierte vor Kurzem die neue Verordnung ein E. B. unterzeichneter Artikel in Nr. 28 vom laufenden Jahrgang des badischen „Evangelisch-protestantischen Sonntagsblatts: Die Kirche". Nachdem ich hiesige theologische Universitätslehrer von ganz verschiedener Richtung teils mit Unwillen, teils mit Heiterkeit davon hatte reden hören, verschaffte ich mir das Blatt und muß gestehen, daß der dort S. 218/9 stehende kleine Aufsatz „Zur Vorbildung der Geistlichen" allerdings reichlich Anlaß zum Verwundern gibt.

Eingeleitet wird die Mitteilung über die Neuerung mit den spannenden Worten: „Es ist eine ganz bedeutende, und wir wollen gleich von vornherein sagen: hocherfreuliche und zukunftsvolle Aenderung vor sich gegangen. Zunächst hat allerdings nur der badische evangelische Oberkirchenrat den Anfang gemacht; aber es steht wohl zu erwarten, daß die übrigen deutschen Kirchenregierungen bezw. Kirchenvertretungen diesem bahnbrechenden Beispiele folgen werden."

Es folgt eine Vergleichung der gymnasialen mit der realgymnasialen und der Oberrealschul-Bildung: „Die Gymnasien haben ihren unschätzbaren Wert als Bildungs- und Erziehungsanstalten gehabt, so lange man keine andere Quelle der Bildung kannte, als die Sprach- und Kunstschätze, als die Geschichte und Literatur des sogenannten klassischen Altertums." Es wäre interessant zu wissen, bis zu welcher Zeit nach Ansicht des Schreibers diese Bildungsmittel als einzige gegolten haben. Aus der Antwort würde sich, falls sie nicht starke Unwissenheit des Antwortenden verriete, ergeben, daß nach seiner Meinung die Gymnasien seit mehr als einem Jahrhundert ihren unschätzbaren Wert verloren haben.

„Aber es ist nun eine neue Zeit angebrochen — geht es weiter —; die modernen Völker haben selbst eine klassische Literatur erzeugt, die an Wert und Bedeutung der griechischen und römischen keineswegs nachsteht, jedenfalls uns viel näher steht und von größtem, bildendem Einfluß auf unser heutiges Denken und Empfinden ist. Die mittelalterliche und neuere, vor allem die deutsche Geschichte ist so vielseitig erforscht und so meisterhaft dargestellt, daß sie nicht mehr auf Kosten der alten Geschichte[1]) zurück-

1) „auf Kosten"? Verf. scheint „auf Kosten" und „zu Gunsten" verwechselt zu haben.

gesetzt werden darf, ohne daß die zeitgemäße Bildung des kommenden Geschlechts notleidet. Vor allem aber ist uns in der Naturwissenschaft ein Bildungsgebiet von solcher Ausdehnung und solchem Reichtum erschlossen worden, daß sie nicht mehr in den Winkel gestellt werden kann. Die Realgymnasien und Oberrealschulen erscheinen nun als diejenigen Bildungsanstalten, die mit der Zeit fortgeschritten sind und der Jugend den Bildungsstoff vermitteln, dessen sie bedürfen, um vollbewußte und volltätige Glieder der heutigen Gesellschaft zu werden." Was für ein Gerede! Also die Schüler der Realmittelschulen können mit Hilfe ihrer Schulbildung vollbewußte und volltätige Glieder der heutigen Gesellschaft werden, den armen Gymnasiasten fehlt solche Hilfe. Ein Wunder, daß so viele doch noch in gelehrten und ungelehrten Berufen „volltätig" geworden sind. Und welches ist nach des Schreibers Meinung denn das Plus in der Realschulbildung und das Minus im Gymnasialunterricht, wodurch dieser fatale Unterschied geschaffen wird?

Erstens wird die von den realistischen Schulen vermittelte Bekanntschaft mit modernen Literaturen, die uns viel näher stünden, vorgeführt. Ja, will denn der Verfasser tatsächlich behaupten, daß die Gymnasiasten von denen nichts, wenigstens nichts Erhebliches kennen lernen? Auch von deutscher, neudeutscher und mitteldeutscher, nichts? nichts von französischer? Sein höchstes Erstaunen würde es wahrscheinlich erregen, wenn er hörte, wie viel an nicht wenigen Gymnasien Deutschlands auch von englischer Literatur in teils fakultativem, teils obligatorischem englischem Unterricht kennen gelernt wird. Und der Gedanke ist offenbar dem Herrn E. B. noch nie gekommen, daß gewisse antike Literaturwerke durch ihren Einfluß auf die Heroen der neueren deutschen Literatur uns tatsächlich ganz besonders nahe stehen, ja, daß ihre Kenntnis Bedingung zu vollem Verständnis der Werke dieser ist.

Zweitens: die mittlere und neuere Geschichte wird in den Gymnasien „auf Kosten" der alten zurückgesetzt. Vergleichen wir den geschichtlichen Lehrplan der badischen Gymnasien mit den durch Ministerialerlaß vom März 1895 verordneten unserer Oberrealschulen. Im unteren geschichtlichen Kurs des Gymnasiums verfügt die alte Geschichte bis zum Untergang des weströmischen Reichs genau über so viele Zeit, wie die des Mittelalters und wie die der Neuzeit (jede ein Jahr lang über 2 Wochenstunden, in IV, UIII, OIII); im oberen von UII bis OI reichenden Kurs gehören dem Altertum 2 Jahre, der Geschichte von 476—1648 und der Neuzeit je 1 Jahr mit 3 St. wöch. Die Oberrealschulen lassen den unteren Kurs bis zur UII einschließlich reichen und lehren auch in dieser Klasse noch in 2 Stunden neuere Geschichte, geben aber der alten Geschichte in diesem Kurs etwas mehr Zeit als die Gymnasien, indem die Schüler in IV nicht bis zum Ende des weströmischen Reichs geführt werden, sondern die besonders auch kulturhistorisch wichtige Periode von Christi Geburt bis 476 erst in UIII kennen lernen; in dem oberen Kurs aber widmet die Oberrealschule jedem der drei großen Abschnitte der Weltgeschichte die gleiche Zeit, je ein Jahr mit 3 wöchentlichen Stunden, also dem Mittelalter und der Neuzeit nicht mehr als das Gymnasium. Bei dieser Sachlage kann vernünftigerweise Niemand sagen, daß die badischen Gymnasien verglichen mit den Oberrealschulen die mittlere und neuere Geschichte um der alten willen tadelnswert zurücksetzen, so zurücksetzen, daß in ihnen die zeitgemäße Bildung des kommenden Geschlechts notleidet, während sie in den Oberrealschulen vermittelt wird. Noch weniger aber wäre solche Bemerkung am Platz gegenüber den die große Mehrheit aller deutschen Gymnasien ausmachenden 314 preußischen. Denn diese haben durchaus den gleichen geschichtlichen Lehrplan und Stundenplan, wie die preußischen Realgymnasien und Oberrealschulen, abgesehen davon, daß in den Oberrealschulen für die erste Behandlung der griechischen Geschichte und der römischen bis zum Tode des Augustus in IV 1 Stunde mehr als in den Gymnasien und Realgymnasien zur Verfügung steht.

Drittens: an den Gymnasien scheint dem Schreiber die Naturwissenschaft in den Winkel gestellt. Daß in den Realmittelschulen der physikalische und chemische Unterricht eine wesentlich größere Ausdehnung hat, ist richtig und erklärt sich vollkommen aus den Zwecken, zu deren Erfüllung die Realgymnasien wie Oberrealschulen von Haus aus gegründet sind. Daß aber das Maß, das in diesen Disziplinen an den badischen wie den preußischen Gymnasien zu finden ist, nicht so taxiert werden darf, wie der Theologe E. B. tut, beweisen außer Anderem Erfahrungsurteile von akademischen Lehrern der propädeutischen Fächer für das Studium der Medizin und von Studierenden dieser Wissenschaft. Auch nach der von Helmholtz auf der Schulkonferenz von 1890 abgegebenen Erklärung dürfen 2 Stunden Physik in den 4 obersten Gymnasialklassen als hinreichend angesehen werden. In das Jahr der UI fallen gemäß dem Runderlaß des bad. Oberschulrats v. 7. September 1884 in unseren Gymnasien die Grundbegriffe der Chemie und die Grundzüge der Geologie, in die OI physikalische und mathematische Geographie und Elemente der Astronomie. Diejenigen naturwissenschaftlichen Disziplinen aber, die zu kennen einem künftigen Pfarrer wohl am wichtigsten ist, die biologischen, verfügen an dem Gymnasium über gerade so viele Stunden, wie am Realgymnasium und an der Oberrealschule, über je zwei wöchentlich von VI bis OIII.

Vielleicht befremdet es, daß wir eine so ins Einzelne gehende Zurückweisung der völlig unhaltbaren Behauptungen des E. B. für nötig gehalten haben, zumal sie nicht einmal neu sind, sondern Ausstellungen gleichen Inhalts an dem Lehrplan der Gymnasien bereits von anderer Seite gemacht und bereits hinreichend widerlegt sind. Was uns neu war und riet, nicht zu schweigen, war der Umstand, daß diese Ausstellungen trotz ihrer Verkehrtheit auch in ein vielgelesenes kirchliches Blatt Eingang gefunden haben und von einem Theologen, dem verantwortlichen Schriftleiter (denn er ist mit E. B. bezeichnet), wiederholt sind.

Und was schließt E. B. aus seiner Charakterisierung und Taxation der Gymnasien und der realistischen Anstalten?

Die Geistlichen, die ein Realgymnasium oder eine Oberrealschule durchgemacht, „werden dem Denken und Streben der Zeit näher stehen und in vielen Stücken besser verstehen, in welcher Weise den Kindern der Gegenwart das Evangelium gepredigt werden muß". Also bisher standen die Geistlichen, da sie alle ja gymnasiale Vorbildung genossen hatten, dem Denken der Zeit nicht nahe genug und verstanden aus demselben Grunde nicht so, wie es wünschenswert ist, das Evangelium zu predigen. Aber diese in seinen Worten liegende Behauptung erschien wohl auch dem Schreiber selbst bedenklich. Daher der Zusatz: „Es soll damit keinerlei Tadel gegen die auf Gymnasien vorgebildeten Geistlichen ausgesprochen werden; sie sind vermöge ihrer altklassischen Bildung wohl [wirklich?] besser im Stande, die Bibel und die biblische Welt, auch das Urchristentum zu verstehen; aber um die heutige Welt zu verstehen, mußten sie für sich viel nachlernen und viel Lehrgeld bezahlen." Wir bitten um detaillierte Aufzählung des Vielen, was der Pfarrer infolge seiner gymnasialen Vorbildung nachlernen mußte und was er bei realgymnasialer oder Oberrealschulbildung nicht nachzulernen notwendig gehabt hätte.

Zeigten die bisherigen Sätze Unkenntnis des Tatsächlichen, so tritt uns im Folgenden eine starke Phantasie in der Konstruktion des Zukünftigen entgegen. „Es werden wohl auch noch [auf?] lange hinaus, wenigstens so lange es noch Gymnasien geben wird, die meisten Geistlichen auf diesen vorgebildet werden; aber durch die genannte Verordnung des badischen Oberkirchenrats ist wenigstens die Pforte geöffnet, durch welche neue, frische, zeitgemäße Bildungselemente dem Pfarrerstande nicht bloß, sondern unserer evangelischen Kirche zuströmen können und werden." Und der Frage, die wohl den Meisten bei der Klage über das viele Lehrgeld auf die Zunge gekommen ist, das die früheren Gymnasiasten als Pfarrer

zu zahlen hätten, — der Frage: Werden die Zöglinge von Realmittelschulen **nicht** viel Lehrgeld zahlen müssen? wird mit folgender Beruhigung begegnet: „Das Latein und Griechisch, welches der Theologe für sein Fachstudium braucht, wird er, soweit er es sich auf der Schule nicht aneignen konnte, als Student leicht und freudig nachholen; jedenfalls wird er mit seinem gereiften und geschulten Denken diese Sprachen viel rascher erlernen und in ihrem Wesen tiefer erfassen, als der Gymnasiast, der neun Jahre hindurch seine beste Kraft und Zeit auf die alten Sprachen verwenden muß, ohne es doch zu einer vollen Bewältigung derselben zu bringen."

Was hierauf zu erwidern, hat zum Teil oben Prof. **Krüger** bemerkt; aber es bleibt zu sagen übrig, daß das **leichte, rasche Nachholen der notwendigen Sprachkenntnisse** eine Seifenblase ist. Ach, was für Mühe macht schon Vielen das nachzuholende Hebräisch! Und nun soll für Manchen noch Griechisch oder gar Griechisch und Lateinisch hinzukommen. Verstandesreife zaubert die Schwierigkeit dieser Aufgabe nicht hinweg. Einer der bedeutendsten Pädagogen hat richtig gesagt: „Gedächtnissachen müssen früh anfangen", und Gedächtnissache ist unendlich viel bei der Erlernung der alten Sprachen. Die Zeugnisse für die Unrichtigkeit der Meinung, daß es den Abiturienten der realistischen Anstalten **leicht** fallen werde, das Wissen zu erwerben, das ihnen zu **ernstlicher** Betreibung der teilweise auf Kenntnis der klassischen Sprachen beruhenden Studien fehlt, — diese Zeugnisse beginnen sich sehr zu mehren, und sie kommen gleicherweise aus dem Munde von Studierenden, wie aus dem von Leitern der „Ergänzungskurse" und der Universitätsseminare. Mir liegt im Augenblick der Brief eines Oberrealschulabiturienten vor, der moderne Fremdsprachen studiert und sehr über die Mühe klagt, die es ihm macht, sich diejenige Kenntnis des Lateins anzueignen, die für ein wirklich gründliches Studium des Französischen nötig sei. Ein anderer von gleicher Vorbildung, der Germanistik studiert, äußerte, wie er zur Einsicht gekommen, daß er doch Homer und die griechischen Tragiker im Urtext kennen lernen müsse, aber damit gehe es nur sehr langsam vorwärts.

Die besprochene Diatribe in der „Kirche" schließt mit dem Ausdruck der Ueberzeugung, daß der Schritt, den der Badische Evang. Oberkirchenrat mit Zulassung der Realgymnasial- und Oberrealschulabiturienten zum theologischen Studium getan hat, „unter Leitung des heiligen Geistes" geschehen sei.

Um aber Mißverständnisse auszuschließen, will ich noch zweierlei bemerken. Erstens: weit entfernt bin ich davon zu sagen, daß kein Realschulabiturient Theologie studieren sollte. Nein, wenn ein junger Mensch, dem seine Vorbildung die wichtigsten Fundamente für das theologische Studium **nicht** gegeben hat, trotzdem sich für dieses entscheidet, so wird, denke ich, in den meisten Fällen ein tiefer innerer Drang ihn leiten, und, gesellt sich dazu volle Erkenntnis des Vielen, was ihm an Wissen fehlt, und Tatkraft bei dessen nachträglicher Erwerbung und ausreichendes Talent, so ist ein solcher mit offenen Armen von der theologischen Fakultät aufzunehmen oder, wie sich P. **Cauer** einmal ausdrückte: „So einem ist eine Ehrenpforte zu bauen", und er kann einst eine Zierde seines Standes werden. Sollte ihn dagegen eigener oder fremder Unverstand zu der bösen Einbildung leiten, daß er durch seine Schulbildung ebenso gut oder gar besser als die Gymnasiasten zum theologischen Beruf vorbereitet sei, und würde er infolgedessen nicht mit voller Energie an die von ihm zu überwindenden Schwierigkeiten gehen, so würde aus ihm ein wissenschaftlich gebildeter Theolog niemals werden, ja es könnte eines Tages wirklich sich ereignen, was jüngst einer der liberalen Heidelberger Theologen in einer Rede spottend bemerkte: „Vielleicht erleben wir eines Tages einen Kandidaten der Theologie, der Griechisch und Hebräisch nicht mit voller Sicherheit zu unterscheiden vermag."

Zweitens: den Satz in der Braunschweiger Erklärung des Gymnasialvereins, daß gegen die Erteilung der gleichen Rechte an die Abiturienten der

Oberrealschulen und der Realgymnasien vom Standpunkt des Vereins kein Einspruch zu erheben sei, halte ich auch gegenwärtig für vollkommen richtig. Wenn aber das Gymnasium gegenüber den realistischen Anstalten herabgesetzt wird, da halte ich einen Einspruch unsererseits nicht bloß für unser Recht, sondern für unsere Pflicht. G. Uhlig.

Karl Schurz' Lebenserinnerungen und seine Ansichten über Schulfragen.

Die „Kölnische Zeitung" brachte in ihrer Abendausgabe vom 8. August unter obigem Titel Mitteilungen aus **Karl Schurz' „Lebenserinnerungen"**, das Urteil des Verf. über pädagogische Fragen, die gegenwärtig viel bei uns besprochen werden. Diese Excerpte waren der Redaktion von einem Kölner Schulmann (dem wohlbekannten Prof. Moldenhauer) zur Verfügung gestellt worden, der einleitend sehr richtig bemerkte, daß es in einer Zeit lebhaften pädagogischen Streits von besonderem Interesse sein müsse, aus dem Munde eines Mannes, dessen Leben in Amerika wahrlich genug von den modernen Ideen erfüllt worden sei, zu hören, wie er über wichtige Unterrichtsfragen gedacht. Die Mitteilungen auch im „Humanistischen Gymnasium" zu veröffentlichen, wurde mir auf meine Anfrage freundlichst gestattet. Inzwischen erhielt ich das Buch selbst (bei Georg Reimer in Berlin 1906 erschienen, 416 S., geh. 7, geb. 8 Mk.) und kann nicht umhin, es aus mehr als einem Grunde dringend zur Lektüre zu empfehlen.

Die Aufzeichnung von Erinnerungen unseres berühmten Landsmanns reicht nur bis zum Jahr 1852, bis zu dem Augenblick, wo er am Hafen von New-York die neue Welt betrat, in der er berufen war, eine so hervorragende politische Rolle zu spielen. Diese Wirksamkeit, die auch seine alten Landsleute recht sehr angeht, da Schurz während mehrerer Jahrzehnte der vornehmste, einflußreichste Vertreter des Deutschtums in den Vereinigten Staaten war, wird hoffentlich eine andere Feder schildern. Aber während seiner Studentenjahre erlebte er in Deutschland eine geschichtlich hochbedeutsame Zeit und nicht blos als Augenzeuge, sondern als Mithandelnder. Die revolutionären Strebungen und Unternehmungen nun in unserem Vaterland um die Mitte des vorigen Jahrhunderts stellt uns dieses Buch in einer Weise dar, die es auch für den auf entgegengesetztem politischem Standpunkt Stehenden überaus interessant macht. Dank einem ausgezeichneten Gedächtnis und der ungleich größeren Zähigkeit, mit der Jugendeindrücke zu haften pflegen, geht die Darstellung ins kleinste Detail ein und macht dabei durchweg den Eindruck strenger Wahrheitsliebe. Sie zeigt neben unverminderter Wärme der Empfindung für die Ideen, die den Jüngling einst beherrschten, offenen Blick auch für das Phantastische und Verkehrte in deren Verfolgung, ja selbst komische Seiten der von den Aufständischen ergriffenen Maßregeln werden mit Offenherzigkeit geschildert. Gehörte ja doch Schurz nicht zu den unversöhnlichen, rückständigen Achtundvierzigern, die auch die Jahre 1866 und 1870 mit scheelen Blicken betrachteten: er gewann volles Verständnis für die Größe unseres ersten Kaisers und unseres ersten Kanzlers. Ferner zeichnen sich seine Erzählungen durch eine den Leser geradezu hinreißende Lebendigkeit und Anschaulichkeit aus: die Lektüre von der Flucht aus der Festung Rastatt und von der Befreiung Kinkels aus dem Spandauer Zuchthaus wird kaum Jemand, wenn er nicht muß, unterbrechen. Und wo immer Situationen einen heiteren Charakter haben, da tritt auch der köstliche Humor des Darstellers hervor, z. B. bei dem Aufenthalt des Befreiers und des Befreiten nach der Landung an der schottischen Küste in Leith, wo beide noch über kein anderes englisches Wort verfügten, als über beefsteak und sherry (S. 342 ff.), oder bei der Verhandlung Schurzens, als Kommissärs der provisorischen Regierung der Pfalz, mit einem katholischen Pfarrer, der die jungen Leute seines Dorfs von dem Eintritt in die Volkswehr abgehalten hatte (S. 198 ff.).

Ein weiterer Gesichtspunkt, unter dem dies Buch großen Wert besitzt, ist der biographische und psychologische. Es muß für Jeden, der sich für die allmähliche Entwicklung einer bedeutenden

Persönlichkeit interessiert, ungemein anziehend sein, zu verfolgen, wie sie immer mehr gewachsen, sich ihrer Gaben bewußt geworden und deren Verwendung gelernt hat. Man lese die Stelle S. 131 über die erste öffentliche Rede, die Schurz in einer Studentenversammlung gehalten, nicht nach Vorbereitung, sondern einem plötzlichen Impulse folgend. Man lese den Bericht S. 91 ff. über seine Schüchternheit und sein ungelenkes Wesen, mit denen er zuerst in die studentische Verbindung eintrat, der er bis zu seinem Ende ein treues Gedenken bewahrt hat und deren Schilderung durch ihn jeder Bonner Frankone mit freudiger Bewegung lesen wird. Ebensowohl an Energie wie an intellektueller Kraft sehen wir Schurz fortwährend wachsen, und die Umsicht und Tatkraft, mit denen er die beiden oben erwähnten gefahrvollen Aktionen ausführte, erscheinen für einen Menschen von 20 und 21 Jahren geradezu bewunderungswürdig.

Besonders wertvoll sind in psychologisch-biographischer Hinsicht auch die ersten Kapitel über die Jahre der Kindheit, die reizende Zeichnung des Verhältnisses zum Großvater, den Eltern und Oheimen. Denen, die da meinen, daß kein richtig behandeltes Kind lüge und keines geschlagen werden dürfe, möchte ich zur Lektüre die rührende Erzählung Schurzens von der väterlichen Züchtigung empfehlen, die er als Knabe von neun Jahren sich nach einer Unwahrheit selbst zuerkannte, aber auf sein Bitten nicht im Hause, sondern im Kuhstall empfing (S. 39). — Nun lasse ich die Mitteilungen in der Kölnischen Zeitung folgen. U.

Schurz hat das Marzellen-Gymnasium in Köln, das im Volksmunde heute wohl noch Jesuiten-Gymnasium genannt wird, besucht und hier den Unterricht zweier Lehrer genossen, deren Namen in der pädagogischen Welt weit über Köln hinaus bekannt geworden sind; es waren Heinrich Bone und Wilhelm Pütz. Es waren die Zeiten, wo es noch nicht eine einzige maßgebende Methode gab, für die die Lehrer in Seminarien und Probejahren eingedrillt und eingeschworen und dann vom hohen Bureaukratismus mit unzähligen Verfügungen streng kontrolliert wurden, sondern wo die Eigenart des Lehrers und auch des Schülers noch zur vollen Geltung kam. So rühmt Schurz denn mit vollem Recht Bones Lehrweise im Deutschen, von dem er den Grundsatz für sein späteres Leben mitnahm, daß Klarheit, Anschaulichkeit und Direktheit des Ausdrucks das Haupterfordernis eines guten Stiles sind. Bone lehrte die das Deutsche beginnenden Schüler, daß jedes Hauptwort, jedes Eigenschaftswort, jedes Zeitwort eine mit den Sinnen wahrgenommene Sache, Eigenschaft oder Handlung ausdrücken müsse. Alles Verschwommene, Abstrakte, nicht sinnlich Wahrgenommene war fürs erste streng ausgeschlossen. So übte er seine Schüler nicht allein korrekte Sätze zu bauen, sondern weckte auch in ihnen die Fähigkeit — die, wie Schurz sehr richtig bemerkt, bei verhältnismäßig wenigen Menschen gründlich ausgebildet ist — so zu sehen, so wahrzunehmen, daß man sich über das Wahrgenommene vollständig Rechenschaft geben und es zu klar anschaulicher Darstellung bringen kann. Das Studium der Grammatik, das keineswegs vernachlässigt wurde, lief dabei nebenher als das dienende Element. Schurz setzt hinzu: „Der dieser Methode zugrunde liegende Gedanke, daß es der Hauptzweck des Unterrichts ist, den Geist des Schülers zu selbständiger Tätigkeit anzuregen und darin leitend zu fördern — auf alle Lehrgegenstände angewandt —, enthält das Geheimnis der erfolgreichen Schülererziehung. So wird das Lernen gelehrt. Freilich erfordert die Durchführung dieser Methode Lehrer von Fähigkeit und gründlicher Ausbildung, denen auch ihr Beruf etwas mehr ist als ein bloßes Routinegeschäft", und wie wir hinzusetzen wollen, von einer individuellen Bewegungsfreiheit, die jetzt erst wieder mühsam erkämpft werden muß.

In ähnlicher Weise beurteilt Schurz auch den Unterricht des Geschichtsprofessors Wilhelm Pütz, der durch seinen geschichtlichen Vortrag, durch eingeflochtene dramatische und pittoreske Einzelheiten, durch Fortlassen alles Pedan-

tischen die Stunde den Schülern zu einem wahren Vergnügen machte und sie durch zusammenhängende Wiedergabe des Gehörten, nicht durch trockenes Abfragen auch zum vollen Verarbeiten der geschichtlichen Vorgänge anleitete. „Von Zeit zu Zeit faßte er das Gelehrte in größeren Perioden in umfassendem und übersichtlichem Vortrage zusammen. So prägte sich dann die Geschichte nicht tabellenhaft oder anekdotisch, sondern periodenweise lebensvoll und von einem philosophischen Lichte erhellt der Phantasie und somit auch dem Gedächtnisse des Lernenden ein."

In Paris mußte Schurz sich in der französischen Sprache vervollkommnen. Er wandte dazu eine eigene Methode an, wie es später mit großem Erfolge auch anderweitig geschehen ist. Er schrieb kleine Briefe und Aufsätze über ihn interessierende Gegenstände, die Lehrerin verbesserte die Fehler und brachte ihm für die unfranzösischen Redeweisen die idiomatischen bei. Dazu bemerkt nun Schurz sehr fein: „Man kann die Versuche, sich frei auszudrücken und somit die Sprache selbständig zu handhaben, schon mit einem sehr kleinen Wortschatz beginnen. Gewissenhaftes Lesen und verständig geführte Unterhaltung werden dann den Wortschatz rasch vermehren und die Leichtigkeit des Ausdrucks entwickeln. Aber ich kann nicht zu viel [= nicht genug] Nachdruck auf den Punkt legen, daß der schriftliche Ausdruck eigener Gedanken die wirksamste und die wichtigste Uebung zu der Aneignung der fremden Sprache ist. In der bloßen Konversation sind wir geneigt, über Schwierigkeiten hinwegzueilen mit vagen oder unpräzisen Redensarten, die im schriftlichen Ausdruck Korrektur verlangen, und zwar eine Korrektur, die sich im Gedächtnis festsetzt, wenn das geschriebene Wort uns ins Gesicht blickt. Freilich gehört dazu ein Lehrer, der nicht allein dem Schüler grammatische Regeln einzutrichtern, sondern auch in dem Sprachstudium ein anderweitiges geistiges Interesse anzuregen weiß." Um später (wenn man nicht mehr die fremde Sprache in der Unterhaltung anzuwenden Gelegenheit hat) sich doch ihren vollständigen Besitz zu erhalten, empfiehlt Schurz, täglich sich selbst ein paar Seiten aus einem guten Schriftsteller laut vorzulesen.

Nun das bedeutsame Urteil, das Schurz über die Frage abgibt, die ja heute den Mittelpunkt der pädagogischen Erörterungen bildet: „Ist es weise, einen so großen Teil der Zeit und der Lernkraft der Schüler auf das Studium des Lateinischen und des Griechischen und der klassischen Literaturen zu verwenden? Würde man nicht dem jungen Geschlecht einen größeren Dienst erweisen, wenn man an die Stelle des Lateinischen und Griechischen das Studium moderner Sprachen und Literaturen setzte, deren Kenntnis in den praktischen Geschäften des Lebens viel nutzbarer wäre?" Schurz beantwortet sie so: „Dieser Frage ist ihre Berechtigung gewiß nicht abzusprechen. Das Lateinische ist nicht mehr, was es in den meisten Ländern der sogenannten zivilisierten Welt bis zu Anfang des 18. Jahrhunderts, ja in einigen bis zu einem viel jüngeren Zeitpunkt war: die Sprache der Diplomatie, des Rechts, der Philosophie, der gesamten Wissenschaft. Nicht einmal die Fähigkeit, lateinische Zitate in die Rede einzustreuen, ist jetzt noch erforderlich, um den gebildeten Menschen zu dokumentieren. Die Literaturen des klassischen Altertums sind nicht mehr die einzigen, in denen wir große Dichterschöpfungen in vollendeter Formenschönheit, Muster der Geschichtschreibung und der Beredsamkeit und Tiefe des philosophischen oder wissenschaftlichen Gedankens finden. In den modernen Literaturen gibt es reiche Schätze davon, und ebenso von vortrefflichen Uebertragungen, die auch demjenigen, der die alten Sprachen nicht versteht, die Meisterwerke des antiken Geistes zugänglich machen. Und doch, wenn ich mich jetzt in meinen alten Tagen nach vielfacher Lebenserfahrung frage, welchen Teil des Unterrichts, den ich in

meiner Jugend empfangen, ich mit dem größten Bedauern[1]) entbehren würde, so würde meine Antwort keinen Augenblick zweifelhaft sein. Ich habe ja freilich — und leider — von dem Latein und Griechisch, das ich als Schüler wußte, im Laufe der bewegten Zeiten viel vergessen. Aber die ästhetischen und sittlichen Anregungen, die jene Studien mir gaben, die idealen Maßstäbe, die sie mir errichten halfen, die geistigen Horizonte, die sie mir eröffneten, sind mir niemals verloren gegangen. Jene Studien waren nicht ein bloßes Mittel zur Erwerbung von Kenntnissen, sondern im besten Sinne ein Kulturelement. Und so sind sie mir mein ganzes Leben hindurch eine unerschöpfliche Quelle erhebenden Genusses geblieben. Wäre mir noch einmal die Wahl gegeben zwischen den klassischen Studien und den sogenannten nützlichen an ihrer Stelle, so würde ich, für mich selbst, unzweifelhaft denselben Lehrplan wählen, den ich durchgemacht habe. Ich würde das um so unbedenklicher tun, als ich die klassischen Studien wahrscheinlich nie im späteren Leben hätte aufnehmen können, hätte ich sie nicht in meinen Gymnasialjahren begonnen, und als die Kenntnis der alten Sprachen mir später auch bei dem Erlernen der modernen von unschätzbarem Vorteil gewesen ist. Wer Lateinisch versteht, wird das Französische, Englische, Spanische, Italienische und Portugiesische nicht allein viel leichter lernen, sondern auch viel besser. Ich kann von mir selbst sagen, daß ich in der Tat nur die lateinische Grammatik ganz gründlich verstanden habe, daß aber diese Kenntnis mir die grammatischen Studien in den modernen romanischen und germanischen Sprachen aller Mühseligkeiten entkleidet, ja spielend leicht gemacht hat. Während ich also dem jetzt so beliebten Nützlichkeitsargument in Bezug auf die Veränderung des Lehrplans sein Anrecht auf ernstliche Beachtung keineswegs abspreche, so kann ich doch nicht umhin, zu gestehen, daß ich persönlich dem alten klassischen Unterricht sehr viel Gutes und Schönes zu verdanken habe, das ich nicht entbehren möchte."

Literarische Anzeigen.

Pädagogische Schriften jüngster Zeit.

Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen von **Wilhelm Schrader.** 6. Auflage. Berlin 1906, F. Dümmlers Verlagsbuchhandlung. 624 S.

Eltern, Lehrer und Schüler in der Gegenwart, von **Wilhelm Münch.** Berlin, Alexander Duncker 1906. 124 S.

Fr. Paulsen, Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwickelung. Verlag von B. G. Teubner. Leipzig-Berlin. 192 S.

Fr. Seiler, Geschichte des deutschen Unterrichtswesens. 2 Bändchen. Leipzig. G. J. Göschen'sche Verlagshandlung 1906. 116 u. 122 S.

Gerne wendet man sich von der Masse unfruchtbarer Reformliteratur und dem vagen Gerede über Pflege der Persönlichkeit und ähnlichen Allgemeinheiten, von der leeren Rederei pädagogischer Dilettanten und solcher, die deren Beifall suchen, einigen Schriften zu, die, von bedeutenden Namen getragen, ihren Lesern wirklichen Nutzen zu bieten haben. Hier tritt uns vor Allem das längst wirksame Werk, **Schraders** Erziehungslehre, in 6. Auflage entgegen, und dies beweist, daß unsere Lehrerwelt doch noch Sinn hat für das Studium ernsthafter Bücher, die man nicht lesen kann, wie Zeitungsartikel. Dies Werk, im Jahre 1868 zum ersten Male erschienen, wird jetzt von dem Verfasser, der mit 89 Jahren die Frische und Arbeitskraft des Mannesalters besitzt, noch einmal ausgegeben, und schon dies wird ihm die ernste Beachtung derjenigen Jüngeren sichern, die noch auf die Autorität eines langen, vielseitigen, in hohen Ehren verbrachten Lebens, das alle Stadien des Lehramtes, vom Probekandidaten bis zum Kurator einer großen Universität, durchmessen und auf jeder sich bewährt hat, etwas geben und die nicht Alles, was nicht Neuestes ist, als greisenhaft verwerfen oder ohne ernstliche Prüfung ad acta legen. Wir brauchen auf den reichhaltigen Inhalt nicht einzugehen, empfehlen aber das neu hinzugekommene letzte Kapitel „Neue Lehrpläne" aufmerksamer Lesung auch unserer Regierenden. Es bringt in ruhigem aber besorgtem Tone die ernsten Bedenken zum

---

1) „größten" ist eine Verbesserung statt des gedruckten „geringsten", deren Notwendigkeit sich aus dem Folgenden ergibt.

Ausdruck, die auch wir oft genug ausgesprochen haben, z. B. über die Prinzipien des Wilamowitz'schen griechischen Lesebuchs und den Lehrplan des Reformgymnasiums. Die überschwenglichen Hoffnungen, die Manche auf die „Gleichwertigkeit" der Anstalten und die allgemeine Zulassung zu den akademischen Studien setzen, teilt Schrader nicht, so wenig als wir: ihr sich zu widersetzen, wäre aber nicht blos vergeblich, sondern auch unrichtig und ungerecht gewesen. Der Versuch mußte gewagt und der Zeit und wirklicher Erfahrung das letzte Wort überlassen werden. Zunächst warten wir noch auf ein Werk von realistischer Seite, das das ganze Gebiet des erziehenden Unterrichts in derselben gründlichen, umsichtigen und sachkundigen Weise behandelt, wie dies hier in diesem Werke von humanistischer Seite geschieht.

Das zweite Buch, auf das aufmerksam zu machen uns obliegt, die neueste Schrift von **W. Münch,** hat das Verdienst, den Blick auf die konkreten Erscheinungen der Gegenwart und die Faktoren der Wirklichkeit auf unserem Gebiet zu lenken und mit Unbefangenheit und Freimut Gutes und Verkehrtes, Förderndes und Hemmendes, mit gerechtem Sinn wägend, denkenden Lehrern auf allen Seiten und in allen Lagern vorzulegen: wo es denn, wie bei Münch nicht anders zu erwarten, an Erträgen reichlicher Beobachtung und feinen, wohlabgewogenen Bemerkungen nicht fehlt. Das kleine Buch von 124 Seiten ist sehr geeignet, uns Lehrer zur Selbstprüfung zu veranlassen; auf der andern Seite führt es die ungerechten Vorwürfe, die Verallgemeinerungen, die Halbwahrheiten der mitsprechenden Dilettanten, der selbstgefällig Absprechenden, die Oberflächlichkeit des Geredes der Zeitungen, was sich selbst „die Presse" nennt, vor Augen. Das wird nicht oder wird wenigstens nur sehr langsam und nur stückweise anders werden, und jene selbstgefällige und aufgeblasene Geschwätzigkeit: „Das Deutschland der Gegenwart ist mit seinen staatlichen Schulen in einem Grade unzufrieden, der kein vornehmes Ueberhören mehr zuläßt"[1]) – sie wird auch weiterhin ihre Orgien feiern. Mit dieser Gesellschaft geht uns der Verfasser fast etwas gar zu säuberlich und höflich um. Tue Recht und scheue niemand: wir von humanistischer Seite tun unsere Pflicht und nehmen an, was die Zeit und was ein Tag den andern lehrt, wir werden so wenig als Münch pessimistisch verzagen, sondern im Bewußtsein der Vielseitigkeit und Schwierigkeit unserer Aufgaben aus der Verantwortlichkeit unseres Berufs selbst die Kraft finden, ihnen gerecht zu werden.

Zu den Pflichten, die uns als den Männern vom Fach obliegen, gehört auch eine, an die man in früheren Tagen kaum gedacht hat und die auch heute noch, wo man Alles pflegt, nicht allzueifrig gepflegt wird, nämlich daß wir uns des Zusammenhangs bewußt sind oder bewußt machen, in dem unser heutiges Lehren und Erziehen mit dem früheren steht. Es wird aber ein solches Studium uns schwerlich mit dem Glauben erfüllen, wie herrlich weit wir es gebracht haben, doch ebensowenig mit irgend etwas wie Hochachtung für diejenigen, welche mit bestaunenswertem Selbstgefühl an der gegenwärtigen Bildungsweise kein gutes Haar finden und ihre gänzliche Umkehr zu irgend etwas, was sie selbst zu beschreiben sich hüten, verlangen. Daß dieses ganze radikale Gerede nichts wert ist, darin bestärkt uns die aufmerksame Lektüre der beiden kleinen Schriften von **Paulsen** und **Seiler.** Beide sind Bestandteile größerer Sammlungen, die erste von Paulsen der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt" im Verlag von B. G. Teubner, die zweite der bekannten Sammlung Göschen. Wir haben jetzt für die Geschichte des Erziehungswesens eine genügende Auswahl guter Bücher, und es wäre erfreulich, wenn man daraus schließen könnte, daß der Trieb, sich über den geschichtlichen Zusammenhang unserer Schulverhältnisse der Gegenwart mit denen der Vergangenheit zu orientieren, in unserer Lehrer- und Erzieherwelt sehr verbreitet sei. Angesichts der erstaunlichen Oberflächlichkeit, die sich in einem großen Teil der Tagesliteratur breit macht — die Beispiele kann man unter Anderem im ersten Teil von Münchs Zukunftspädagogik in genügender Fülle finden — wagen wir nicht dies zu bejahen. Wie dem auch sei, wir begrüßen diese beiden kleinen Bücher mit Freude: das eine, aus der Hand des Verfassers der Geschichte des gelehrten Unterrichts, bringt in großen Zügen die Geschichte des deutschen Bildungswesens bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts, dann auf beinahe ebensovielen Seiten die Entwicklungen des 19. Jahrhunderts und ihre letzte Frucht, die sogenannte Schulreform; das zweite, der Sammlung Göschen angehörige, widmet ebenso diesem 19. Jahrhundert das ganze zweite Bändchen mit seinen 120 Seiten, und wir können es aufs beste empfehlen als eine klare, anziehende und auf knappstem Raume alles wesentliche Tatsächliche enthaltende Darlegung. Es berücksichtigt, wie das von Paulsen, die verschiedenen Schularten, Gymnasien, Realschulen, Universitäten, Fachschulen, Volksschulen: es ist das Minimum, was jeder Lehrer wissen sollte, und eines dieser beiden lehrreichen kleinen Bücher sollte von jedem Manne der Praxis gelesen werden. Man spricht von Gründlichkeit: sie besteht nicht blos im Studium tiefgründiger großer Werke, wozu nun einmal nicht Jedem die Zeit zu Gebote steht, sondern auch darin, daß man an der Hand knapper geschichtlicher Darstellungen die eigene Ideenwelt immer wieder prüft oder in Bewegung setzt.

Bonn. O. Jäger.

---

1) Aus einem Aufsatz von L. Gurlitt in den Wartburgstimmen. Februar 1905. S. 527.

Paul Cauer, Von deutscher Spracherziehung. Berlin, Weidmann 1906. 272 S.

Wenn ich vor einigen Monaten die Sprachlehre von Eskuche nur mit Vorbehalt empfehlen konnte, so freue ich mich, diesmal ohne jede Einschränkung anerkennen und danken zu können. Handelt es sich doch um den Abschiedsgruß eines unserer Besten an seine Lehrtätigkeit, deren reifste Ergebnisse auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts uns geboten werden. Zwar ist das Buch nur schmächtig von Umfang, und Lehrer, die eine genaue Anweisung ersehnen, wie sie es in jedem einzelnen Fall machen sollen, müssen auf das kürzlich angekündigte Handbuch vertröstet werden, das den deutschen Unterricht nach allen Seiten hin zu erörtern verspricht. Wer es aber mit dem Spruche hält, daß die Hälfte mehr ist als das Ganze, wird bei Cauer eine schier unerschöpfliche Fülle der Anregungen finden: er wird zustimmen oder gelegentlich auch ablehnen, aber niemals ohne reichen Gewinn. Nirgends vielleicht hat der Verfasser seine ganze Persönlichkeit so in sein Werk hineingelegt, wie hier. Feind jener „faszinierenden“ Phraseologie, die in pädagogischen Fragen jetzt das große Wort führt, versteht es Cauer, in Wenigem viel zu geben; diesem so oft bewährten χάρισμα gesellt sich diesmal mit besonderem Nachdruck, um ein Modewort zu gebrauchen, die persönliche Note, die der Lektüre des Buches einen ganz eigenen Reiz verleiht. Wie es nach Lessing das Vorrecht der Griechen war, keiner Sache zu wenig noch zu viel zu tun, so behandelt er das ganze Gebiet des deutschen Unterrichts, ohne alles sagen zu wollen, und doch in einer für den mitarbeitenden Leser erschöpfenden Weise. Insbesondere ist es das Verhältnis der Muttersprache und vaterländischen Literatur zu denen des klassischen Altertums, das wie ein Grundakkord das Buch von Anfang bis zum Schluß durchtönt. Sokrates in der Einleitung und Sokrates am Schluß, und doch alles so deutsch, daß die kläglichen Dilettanten des Allgemeinen Erziehungstages brennende Scham empfinden müßten, wenn sie sich nicht das Schämen abgewöhnt hätten. Wir durchwandern die acht Kapitel.

Von der Behandlung der Literaturgeschichte will Cauer mit Recht nicht viel wissen, nämlich für den Fall, daß sie nur abgeleitete Urteile bietet, ohne Gelegenheit zum Nachprüfen zu geben. Vielleicht könnte man die Grenze, bis zu der Literaturgeschichte getrieben werden muß, mit einem Ausdruck, den Weißenfels geprägt hat, treffend bezeichnen; sie soll den Rahmen liefern, in den sich die gelesenen Abschnitte hineinpassen. Eine „planmäßig geleitete Privatlektüre“ lehnt er ab. Im weiteren Abschnitt wendet er sich gegen die Aestheten, die im Kunsterziehungstage die Poesie den „Pedanten“ entreißen wollten. Er weist darauf hin, daß ohne verstandesmäßige Erklärung eine Behandlung der Lektüre in der Schule nicht möglich ist. Wie diese zu geben sei, wird an einigen Beispielen dem selbstsichern Dilettantismus gegenüber gezeigt. Cauer hält an Laokoon und an der Dramaturgie fest, erachtet auch Freytags Lehren für zweckmäßig und ersprießlich. Hoch bewertet er die philosophische Propädeutik, ohne ihr den Charakter eines besonderen Faches zuzumessen. Freundlich gedenkt er der jetzt viel geschmähten Elementa logices Aristoteleae und bespricht die logischen Fragen, die von philosophisch geschulten Lehrern gelegentlich behandelt zu werden verdienen. In allem kann ich ihm hier folgen, möchte nur hinzusetzen, daß gerade die Lektüre von Ciceros philosophischen Schriften in der Unterprima (etwa nach der zweiten Chrestomathie von Weißenfels) eine vortreffliche Grundlage für derartige Besprechungen bietet, die in der Oberprima bei Gelegenheit der Erklärung eines größeren Dialoges Platos vertieft werden können. Hingegen kann ich dem Verfasser nicht folgen, wenn er auch die Psychologie in den Kreis seiner Betrachtungen zieht. Was er bringt, ist gewiß interessant und geistvoll, hat aber mit der Psychologie, wie sie heute betrieben wird, nur einen losen Zusammenhang. Die experimentelle Psychologie ist noch eine recht junge Wissenschaft, und hier ist gerade ein Punkt, wo man vor Behandlung nicht gesicherter Ergebnisse warnen möchte.

Im vierten Kapitel polemisiert er glücklich gegen den Allgemeinen deutschen Sprachverein und seine Fremdwörterjagd, wie auch gegen Wustmanns etwas hausbackene und diktatorische Regelsucht. Verfasser ist nach alter Terminologie Anomalist und will das Recht der freien Sprachentwicklung gegenüber dem alexandrinischen Gesetzesgeiste gewahrt wissen. Freilich muß auch er zugeben, daß die Schule ohne Regeln nicht auskommen kann; es braucht darum noch nicht nach Zieglers lieblicher Ausdrucksweise „Mehltau“ auf den Schulbetrieb zu fallen. Die irrlichtelierende Jugend braucht Maß und Norm; sie darf durchaus nicht vergessen, daß niemand das Recht hat, seiner Muttersprache Gewalt anzutun. Ich schätze die Verdienste des wackeren Wustmann etwas höher ein und bin mit W. Braune der Ansicht, daß die Schule nicht darauf verzichten soll, die Schriftsprache auch in der mündlichen Rede einzufordern. Wer in der Lage ist, in Mitteldeutschland zu lehren, der weiß, wie es darum bestellt ist. Oder sollen wir um der Schonung des Dialekts willen auch Brütus, Iddeal u. dgl. geduldig hinnehmen? Ebenso anregend ist, was Cauer vom Stile sagt. Hier können die Aufsätze korrigierenden Deutschlehrer an wenigen Beispielen lernen, wie man auch der schwierigen Aufgabe der Stilbildung in fruchtbarer Weise gerecht wird. Aus eigener Erfahrung kann ich es nur bestätigen, wie wirksam energische Hinweisungen auf Stilfehler und Modetorheiten sind. In den Arbeiten der Lehramtskandidaten findet man oft

die Wirkung des deutschen Prima-Unterrichts, nach beiden Seiten. Das Kapitel von der Interpunktion ist das einzige, wo ich von Cauer abweiche, nicht als ob nicht alles, was er sagt, klug und wohl begründet sei. Aber aus praktischen Gründen möchte ich den Schülern (und Lehrern) nicht eine so völlige Freiheit in der Zeichensetzung zugestehen. Ich bekenne es ehrlich, daß mir selbst Cauers Verfahren, kleinere Relativsätze nicht einzuschließen, das Lesen erschwert. Ich habe schon meinen Verdruß mit manchen Herausgebern der Teubneriana, die in der Interpunktion keine Erleichterung, sondern eine Erschwerung des Verständnisses suchen. Gewiß hat Cauer in den angeführten Fällen recht, aber das sind nur verschwindende Ausnahmen. Eine feste Regelung der Zeichensetzung ist eine Wohltat für den Leser. Dagegen stimme ich ihm in der Behandlung der Dispositionslehre ebenso bei, wie im Auffinden der Themata. Moralisieren ist wohl das Schlimmste, was man einem jungen Menschen zumuten kann. Die Wahrhaftigkeit muß bei der Wahl des Themas über alles gehen. Daher gehört nichts in die Schule, was den Jungen gegen das Gewissen ist. Aus dem Unterricht erwachse das Thema. Vielleicht darf ich auf ein Verfahren hinweisen, das sich mir bewährt hat. Ich pflegte am Anfang des Halbjahrs die sämtlichen drei Themata zu stellen, die im Laufe dieser Zeit zu bearbeiten waren. Die Schüler hatten so Gelegenheit, zu diesen Aufsätzen unter meiner Leitung zu sammeln, zu lesen, zu studieren. Und die Vorschläge für die Reifeprüfung hatte ich bereits am Anfang des Schuljahres in petto. Auf sie hinzuarbeiten ohne leiseste Andeutung war die Aufgabe des Unterrichts. Freilich gab ich den Schülern nicht ganz so viel Freiheit, wie Cauer will. Was er verlangt in Verfolgung seines Prinzips, ist schön und richtig, aber nur unter gewissen Voraussetzungen durchführbar. Es muß doch verhütet werden, daß die Freiheit in Launenhaftigkeit umschlägt, eine nach meiner Beobachtung sich immer mehr verbreitende Schwäche gerade gut veranlagter Schüler.

Und damit komme ich auf die Gedanken der Einleitung. Gewiß soll der Lehrer die Schüler an seinen wissenschaftlichen Interessen teilnehmen lassen. Nur wer sich als Werdender fühlt, wird erziehlich wirken. Aber er wird doch wohl die jungen Geister in seinen Bann ziehen; sie müssen zunächst mit ihm denken und empfinden. Wenn unter ihnen einer ist, der schon eigene Wege wandeln möchte, so kann es ihm nicht schaden, wenn er sich noch kurze Zeit geduldet. Die Freiheit winkt ja an der Türe der Oberprima. Und in der Hauptsache weiß ich mich mit Cauer einig. Die verheißungsvollen Worte von der „freieren Gestaltung des Unterrichts in Prima" erfüllen mich wie ihn mit Sorge. Timeo Danaos et dona ferentes. Freiheit sollte man vor allem uns, den Lehrern, zubilligen, die Freiheit, auszugestalten, was die Idee des Gymnasiums verlangt. „Interesse und freie Lust" bei den Schülern entspringen aus dem Gefühl, daß sie im Lehrer einen ehrlich Mitstrebenden erkennen, dem es nur um die Wahrheit und die Liebe zur Jugend zu tun ist. Daß Cauer genau ebenso denkt und empfindet, beweist sein ganzes Buch. Und dieses Bewußtsein ist unser Halt und Trost gegenüber dem unverständigen Gerede der allzeit blinden Menge, des Hödur, der mit dem Pfeil des Nationalismus, richtiger Chauvinismus, den Gott des Lichts und des Frühlings erschießen möchte. Gegen diese wahrhaft nationale Gefahr gibt es keine bessere Gegenwehr, als wenn wir, die wir noch die Hand am Pflug halten, jederzeit unser Bestes geben. In diesem Kampf der Geister gegen Banausentum und Phrasentum ist uns einer der tapfersten und freisinnigsten Führer und Wegweiser der Mann, dessen Buch wir mit herzlichem Danke für die schöne Gabe allen Deutschlehrern des Gymnasiums, allen Freunden unserer guten, wahrhaft nationalen Sache empfehlen.

Friedrich Aly.

Kunst und Geschichte. Mit Unterstützung des Bad. Unterrichtsministeriums und Oberschulrats. herausgegeben von Prof. Dr. **Luckenbach.** I. Teil: Abbildungen zur **alten Geschichte.** München bei R. Oldenbourg. 112 S., geb. 1,90 Mk., geh. 1,60 Mk.

Von diesem verdienstvollen Bilderwerk ist soeben die sechste, vermehrte Auflage erschienen, die als eine sehr vermehrte und verbesserte hätte bezeichnet werden können. Das Vorwort erwähnt, daß (im Interesse des Unterrichts) die starken Abweichungen der verschiedenen Auflagen von einander beklagt worden seien, und der Verf. leugnet die Berechtigung dieser Klage nicht, betont aber die zwingende Notwendigkeit der Verbesserungen: Troja und Tiryns, Olympia und Delphi, das griechische und das römische Haus, das Forum Romanum und der obergermanisch-rätische Limes hätten erst nach und nach dem schulmäßigen Unterricht erschlossen werden können. So große Aenderungen aber, wie sie bisher vorgekommen, seien von nun an ausgeschlossen. Das vortreffliche Heft jetzt noch dringend zu empfehlen hieße Eulen nach Athen, Katzen nach Rom, unvernünftige Schulreformprojekte nach Deutschland tragen. Eine sehr vernünftige Unterrichtsreform hat das Luckenbach'sche Werk mehr als alle anderen ähnlicher Tendenz gefördert.

U.

Luckenbach, Prof. Dr. H., **Kunst und Geschichte.** III. Teil: **Die deutsche Kunst des 19. Jahrhunderts.** München und

Berlin. R. Oldenbourg. 1905. (56 S., wovon 49 Bildseiten.) **Preis**: geh. 90 Pfg., geb. 1,20 Mk.

Würdig reiht das dritte, abschließende Heft sich den beiden früheren an, wenngleich auch wir mit dem hochverdienten Herausgeber bedauern, daß er da und dort Erwünschtes zu geben nicht in der Lage war. Eine vier Seiten füllende Uebersicht über den Entwicklungsgang der deutschen Architektur, Skulptur und Malerei im 19. Jahrhundert scheint uns vorzüglich abgefaßt, besonders wegen ihrer Knappheit und Klarheit. Es folgen die 49 Bildseiten mit zumeist sehr guten Abbildungen in geschickter Auswahl, die bei Skulptur und Malerei bezw. zeichnender Kunst von e i n e m Meister womöglich mehrere Erzeugnisse seiner Kunst wiedergibt, sodaß z. B. auf Ad. Menzel 8, auf L. Richter und Rauch je 6, Thorwaldsen 5, Lenbach 4, Preller und Böcklin je 3, Rethel, Thoma u. a. je 2 Nummern entfallen. Den Abbildungen sind auch in diesem Heft erläuternde Beischriften und z. T. Verweisungen auf zugängliche Literatur beigefügt. Der Preis ist, jedenfalls auch dank der Unterstützung des Großh. Badischen Ministeriums für Justiz, Kultus und Unterricht und des Großh. Badischen Oberschulrats, überraschend niedrig. Auch mancher, der nicht mehr die Schwelle der Schule, sei es als Lehrender, sei es als Lernender, überschreitet, dürfte an dem schönen Hefte seine Freude haben und dem Verfasser dafür Dank wissen. E.

Rechtzeitig zum 15. Juli, an dem 300 Jahre seit **Rembrandts** Geburt verflossen waren, lagen uns in Lfg. 31—37 der **Klassiker der Kunst in Gesamtausgaben** (Deutsche Verlags-Anstalt in Stuttgart; 70 Lieferungen; Preis der Lieferung 50 Pfg.; vgl. S. 78 dieses Jahrgangs) Nachbildungen von den erhaltenen und bekannten Gemälden des Künstlers bis zu solchen aus dem Jahre 1643 vor. Es sind etwa 300. Der Rest (noch etwa ebensoviele) sollte in Kürze ausgegeben werden. — Da lernt man den wunderbaren, originalen Holländer aus seinen Werken selbst kennen, verfolgt seine Entwicklung als Maler — nur sie will dies Werk vor Augen führen —, eine Entwicklung, deren erste uns noch vorliegende Zeugen ihn schon auf einer solchen Höhe zeigen, wie sie viele andere überhaupt nie erklommen. Die gefällig geschriebene Einleitung vom † Ad. Rosenberg zeichnet, soweit vorliegend, in meist knappen Strichen den Lebensgang des Künstlers, ein Ariadnefaden, nicht ein Gängelband in dem Labyrinth der Fülle seiner Gemälde. — In den vorausgehenden, uns gleichfalls vorliegenden Lieferungen 21—30 ist das **Rubens**werk mit seinen ca. 550 Abbildungen nach einer begründeten Auswahl aus den auf mehr als 3000 geschätzten Gemälden, die unter des Meisters Namen gehen, zum Abschluß gekommen. Biographische Einleitung ebenfalls von Ad. Rosenberg. Auch hier am Schluß: ein c h r o n o l o g i s c h e s Verzeichnis der Werke, eines nach den Aufbewahrungsorten und Besitzern der Gemälde (auch Amerika ist vertreten), ein systematisches nach dem Gegenstand des Dargestellten, das u. a. zeigt, wie viel Anregung Rubens dem klassischen Altertum nach Mythologie, Sage und Geschichte verdankt. E.

Indessen sind uns noch die Lieferungen 38—46 zugegangen und damit der Abschluß des Rembrandt-Werkes nach Abbildungen, Text und Registern.

Geschichte des naturwissenschaftl. Unterrichts an den höheren Schulen Deutschlands von Prof. Dr. **Norrenberg** [jetzt Provinzialschulrat in Münster]. Teubner 1904. 76 S. (Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen.)

Die geschichtliche Betrachtung und die maßvolle Art, wie der Verfasser sich über das gegenwärtig Anzustrebende ausspricht, machen die Schrift sehr geeignet, Ruhe und Klarheit in die Behandlung der die Organisation des naturwissenschaftlichen Unterrichts betreffenden Fragen zu bringen.

Scherz und Ernst in der Mathematik. Geflügelte und ungeflügelte Worte. Gesammelt und herausgegeben von Dr. **W. Ahrens** in Magdeburg. Leipzig, Teubner 1904. 522 S.

Dies vortreffliche Buch hat keineswegs blos Interesse für Mathematiker, sondern wird Jeden fesseln, der gern Heroen der exakten Wissenschaften durch einzelne ihrer Aeußerungen, welche einen Einblick in ihr Forschen und ihren Charakter gewähren, kennen lernt, und wird Jeden ergötzen, der Sinn für Humor hat. Deutsche, französische, italienische, englische, griechische und lateinische Aussprüche wechseln mit einander, ja von dem berühmten norwegischen Mathematiker Abel werden Worte aus einem in seiner Muttersprache geschriebenen Brief mitgeteilt, aber mit französischer Uebersetzung. Neben den Apophthegmen der Männer selbst Aeußerungen über sie, und vereinzelt auch Aussprüche allgemeinen Inhalts, z. B. „Mathematicus non est collega. Geflügeltes Wort an den humanistischen Anstalten des 18ten Jahrhunderts", und „Purus mathematicus, purus asinus. Sprichwort unbekannten Ursprungs", wobei zur Beruhigung empfindlicher Gemüter das Pendant von ebenfalls unbekanntem Ursprung „Purus grammaticus, purus asinus" hätte zitiert werden können. Den Philologen sagt man bisweilen besondere Grobheit nach und nicht mit Unrecht (man muß aber zu ihrer Entschuldigung sagen, daß sie auch oft Grund dazu haben); jetzt ersieht Jedermann aus diesem Buch, daß die Grobheit der Mathematiker auch nichts zu wünschen übrig läßt: den Vogel

scheint der geniale Steiner abgeschossen zu haben. Nur eines kann man an dieser Sammlung tadeln, die Anordnung oder vielmehr die Unordnung der Aussprüche. Doch das wird vollkommen gut gemacht durch einen musterhaften Index der Personen und Sachen, wo man sich aussuchen kann, wen und über was man hören will. U.

Mitteilung.

Joh. Matth. Gesners Geburtshaus zu Roth in Mittelfranken (südlich von Nürnberg), noch heute Predigerwohnung wie zur Zeit des Diakonus Joh. Samuel Gesner, dem hier der hochbegabte Sohn geschenkt worden, hat in neuerer Zeit, nachdem es früher unbezeichnet geblieben war, durch anerkennungswerte Fürsorge der Stadtgemeinde eine geschmackvoll ausgeführte Gedenktafel erhalten, auf der man liest: „In diesem Hause wurde am 9. April 1691 Johann Matthias Gesner geboren. Um deutsche Bildung hochverdient starb er als Professor der Universität Göttingen am 3. August 1761. — Seinem Andenken die Stadt Roth." Der zur Einweihung des Erinnerungszeichens von der Stadt veranstalteten Feier wohnten auf Einladung des Magistrats Vertreter mehrerer Gymnasien und anderer höherer Lehranstalten sowie als Abgesandter der Universität Erlangen der gegenwärtige Dekan ihrer philosophischen Fakultät, Professor Dr. Geiger bei. In einem freudig begrüßten Schreiben hatten auf die vom Magistrate geschehene Anzeige hin Prorektor und Senat der Universität Göttingen ihr Interesse glückwünschend kundgegeben. Den Festakt vor dem Hause, zu dem die königlichen und städtischen Behörden samt den Gästen erschienen, an dem aber auch die Bevölkerung in großer Anzahl aufmerksam teilnahm, eröffnete und schloß Gesang eines wohlgeschulten Kinderchors unter Musikbegleitung. Rechtskundiger Bürgermeister Graff gedachte dort des berühmten Sohnes der Stadt in Worten voll wohltuender Herzlichkeit und Wärme. Einiges über Lebensgang und Leistungen Gesners zu sagen hatte auf Wunsch einer der eingeladenen Philologen übernommen; er hob gegen Ende seiner Ansprache, indem er sich auf eine Stelle des von Herm. Sauppe einst in Weimar über Gesner gehaltenen Vortrags bezog, den wichtigen Zusammenhang hervor, in welchem mit der Wirksamkeit des Gefeierten die Entfaltung der herrlichen Blüte des deutschen Geisteslebens im 18. Jahrhundert steht. Gelegenheit zu anderen Ausführungen, namentlich zum Ausdrucke des Dankes gegen die Stadt und gegen ihr tatkräftiges Oberhaupt, fanden verschiedene Redner bei der geselligen Vereinigung, die auf den Festakt folgte. Dieselbe wurde von einer Gemeinschaft sangesgeübter Lehrer aus Roth durch treffliche Liedergaben, insbesondere durch sehr gelungenen Vortrag der Horazischen Ode: „Integer vitae etc.", verschönert und belebt. Die ganze Feier gab nicht nur Zeugnis davon, daß die Stadt Roth das Andenken des in ihren Mauern geborenen edlen Humanisten mit rühmlicher Pietät zu ehren weiß, sondern ließ auch erkennen, daß dem humanistischen Schulwesen trotz aller Gegenströmungen der Jetztzeit weite Kreise die erfreulichste Wertschätzung bewahren. M. L.

Zum dritten Mal: Griechische Abiturientenreden.

In dem fünften diesjährigen Heft der „Monatsschrift für höhere Schulen" S. 285 ist wieder rühmend hervorgehoben, daß bei der diesjährigen Progressionsfeier am Frankfurter Goethegymnasium einer der Abiturienten eine griechische Rede gehalten hat. Daß uns ein Betrieb des Griechischen, der zu solchen Leistungen befähigt, sehr billigenswert erscheint und daß wir die am Goethegymnasium bis zu diesem Grade gepflegten Uebungen in der Anwendung der antiken Sprache mit als Ursache für das dort erreichte Maß griechischer Lektüre ansehen, haben wir im Jahrgang 1903 unserer Zeitschrift S. 148 gesagt und unsere Ueberzeugung ebendort S. 240 gegenüber der Behauptung verteidigt, es liege da eine ganz unnötige humanistische Uebertreibung vor. Wenn aber an der bezeichneten Stelle der Monatsschrift zugleich wieder, wie schon im Maiheft des Jahrg. 1903 derselben Zeitschrift, das Frankfurter Reformgymnasium den nach dem Normallehrplan organisierten Gymnasien als Muster vorgehalten wird, so müssen wir von Neuem, wie wir schon früher mit Belegen getan haben, darauf hinweisen, daß griechische Leistungen der genannten Art keineswegs jener Anstalt eigentümlich, sondern an manchen Normalgymnasien zu finden sind. Auch ist es nicht ohne Bedenken, wenn der Schreiber der in Rede stehenden Notiz einem Abiturienten eines „Gymnasiums alten Stils" der Leistung des Reformgymnasiasten gegenüber die Worte des Zöllners in den Mund legt: „Gott, sei mir Sünder gnädig!" Ich meine, es empfiehlt sich bei Zitaten auch etwas den Zusammenhang zu berücksichtigen, bei heiligen nicht weniger als bei profanen. Wie wäre es, wenn nun ein Reformgegner fortführe: „Ich aber sage euch, dieser ging hinab gerechtfertiget in sein Haus vor Jenem." U.

Abgeschlossen Mitte September 1906.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Zu festlichen Septembertagen.

Bei einem Rückblick auf die letzten Monate gedenken wir vor allem der Festtage, an denen nicht bloß Badens Volk, sondern ganz Deutschland dem fürstlichen Greise, der sein achtzigstes Lebensjahr vollendet hat, und der erhabenen Tochter unseres ersten Kaisers zujubelte, mit der den Herrscher des badischen Landes seit nunmehr fünfzig Jahren ein Leben verbindet, das in selbstlosem, unermüdlichem Wirken wie in gottergebenem Leiden ein hehres Vorbild für Hoch und Niedrig gewesen ist.

Die gesamte deutsche Nation fühlt sich dem **Großherzog Friedrich von Baden** für entscheidendes Handeln an wichtigen Wendepunkten unserer Geschichte zu nie erlöschender Dankbarkeit verpflichtet; für die Verteidiger der humanistischen Bildung aber hat die diesem Fürsten gegenüber von jedem redlichen deutschen Patrioten empfundene Verehrung noch einen besonderen Sinn.

In den Kämpfen um die Gestaltung des höheren Schulunterrichts, die in Deutschland im verflossenen Jahrhundert begannen und von der einen Seite mit völliger Verkennung oder Verleugnung der nach den verschiedensten Richtungen klar hervorgetretenen, vom Ausland oft beneideten Erfolge unseres Unterrichtswesens geführt wurden, hat Großherzog Friedrich von Anfang an mit tiefdringender Einsicht gegen alle umstürzenden Neuerungen Stellung genommen und sich für das Festhalten an dem Bewährten ausgesprochen, das zugleich überall den wirklichen Fortschritt hervorruft: denn das Gute ist stets der Freund des Besseren.

So hat der Fürst bei jeder Gelegenheit seiner Hochschätzung für diejenige Schulbildung Ausdruck gegeben, die aus der Vertiefung in das Geistesleben zweier Völker alter Zeit erwächst, das für unsere Kultur im weitesten Umfange grundlegend war und für ihr Verständnis einen unentbehrlichen Schlüssel bietet, zweier Völker, von denen eines den abendländischen Gedanken der Freiheit zuerst in unvergänglichen Werken ausgeprägt hat, während das andere auf allen Blättern seiner Geschichte die Wahrheit spiegelt, deren Erkenntnis in unseren Tagen nötiger ist als je, daß das Leben des Einzelnen dem Staate, dem Vaterland gehört. Großherzog Friedrich hat seine hohe Wertung des humanistischen Gymnasiums durch Wort und durch Tat bekundet: auch die Erziehung seiner beiden Söhne ließ er diesen Weg nehmen.

Insbesondere haben Schulmänner und Universitätslehrer aus dem Munde des hohen Herrn öfter gehört, welche Bedeutung er dem griechischen Unterricht beimißt, und zahlreiche Lehrer an den badischen Gymnasien haben die Betätigung seines Interesses für das hellenische Altertum und für dessen Verwertung bei der Jugenderziehung zu der eigenen und ihrer Schüler reichen Förderung auf Reisen erfahren, die ihnen zum Teil durch fürstliche Freigebigkeit ermöglicht wurden. Welch lebhaften Anteil an diesen Unternehmungen auch des Fürsten hohe Gemahlin genommen, erhellt aus dem von uns im Jahr 1896 veröffentlichten Brief, den Ernst Curtius an die Fürstin als Erwiderung auf ein Schreiben richtete, das ihm den Plan zur zweiten Studienreise badischer Gymnasiallehrer mitgeteilt hatte.

Wahrlich, alle Freunde der humanistischen Bildung, die heute lebenden und die zukünftigen, schulden dem edlen Herrscherpaar ehrfurchtsvollen, innigen Dank für Schutz und Förderung der von ihnen verfochtenen Sache.

Wilhelm Schrader und Eduard Zeller.

Der zweite in der Reihe der Vorsitzenden unseres Vereins trat am 5. August in sein neunzigstes Lebensjahr, körperlich und geistig ungebrochen, wie der Unterzeichnete zu seiner großen Freude wahrnahm, als er dem Hochbetagten nach der Berliner Versammlung in Halle einen Besuch abstattete: hat Schrader doch im Laufe des verflossenen Lebensjahres die 6. Auflage seiner Pädagogik fertiggestellt, wo auch die jetzt hinzugekommenen Partien an Frische der Gedanken und des Tones nichts zu wünschen übrig lassen.

An weit zurückliegende Jahre seines wirkungsreichen Lebens wurde auch ein größerer Kreis durch ein Schreiben erinnert, das Schrader am 4. August von seinem Sommeraufenthalt in Wernigerode an einen um ein Jahr älteren Mann, den wohlbekannten Professor Sepp gerichtet hat, der außer Schrader, wie es scheint, das einzige noch lebende Mitglied des Parlaments in der Paulskirche ist. Dieser Brief, von dem einige Zeitungen Kunde gegeben haben, lautete nach des Schreibers gütiger Mitteilung:

Hochverehrter Herr Professor!

Euer Hochwohlgeboren wollen einem alten Parlamentsgenossen aus der Paulskirche, wohl dem ältesten nach Ihnen, freundlichst gestatten, Ihnen anläßlich der Vollendung des 90. Lebensjahres seine herzlichsten Grüße und Wünsche zu bringen. Sie werden sich meiner nicht erinnern; wir sind in Frankfurt verschiedene Wege gegangen. Aber beide sind wir später durch die über alles Erwarten herrliche Begründung des deutschen Reichs einander näher gerückt, und sicher wird kein Norddeutscher Ihnen vergessen, daß 1870 Ihrer Rede vor allem der patriotische Umschwung im bayerischen Abgeordnetenhause verdankt wurde. Zudem läßt die Geschichte seitdem gar manches klein erscheinen, was uns vormals wichtig war. Die Hoffnung ist also wohl berechtigt, daß viele trübe Erscheinungen der Gegenwart allmählich vor der weiteren Entfaltung der vaterländischen Kraft verschwinden werden.

Ich weiß nicht, ob die Rechnung zutrifft, daß wir beide die einzig Überlebenden aus der Paulskirche seien. Seit dem Jubeljahre 1898 ist schmerzlich unter uns aufgeräumt, und mit anderen tüchtigen Männern sind noch in jenem Jahr zwei hervorragendste Vorkämpfer der deutschen Einheit, Bismarck, allerdings kein Mitglied des Parlaments, und Simson heimgegangen. Die noch lebenden, sollten es auch mehr sein als zwei, sind jedenfalls „rari nantes in gurgite vasto". Aber der Kitt, der den stolzen Bau des deutschen Reiches aufrecht und zusammenhält, ist immer fester geworden, und wir dürfen mit allem Grunde uns mit der Empfindung trösten, daß trotz aller späteren Wandlungen der Bauplan in der Paulskirche entworfen und gezeichnet worden ist. Ich darf hoffen, daß diese meine Auffassung auch die Ihrige ist, und daß sie Ihre späten Lebensjahre ebenso erhellt wie die meinigen.

Gott erhalte Sie! In dem Gefühl der Zusammengehörigkeit stets

Ihr treugesinnter

W. Schrader.

In einem am 4. August von uns abgesandten Telegramm wurde Schrader begrüßt als imitator Eduardi Zelleri.

Denn der hervorragende, edle Mann, der unseren Verein von seiner Gründung bis zum Jahr 1893 geleitet hat, geht der Vollendung seines 93. Lebensjahres entgegen, und wenn ihm auch die Augen nicht mehr die früheren Dienste leisten, sondern an Stelle von Lesen und Schreiben jetzt Hören und Diktieren getreten ist, so ist die geistige Kraft doch auch bei Zeller ungeschwächt: noch um Pfingsten entwickelte er uns einen ziemlich verwickelten Fall einer akademischen Berufungs-

angelegenheit, und ein Jahr vorher citierte er aus dem Kopf Stellen aus antiken Aristoteles-Kommentaren, die ihn zu Aenderungen in der neuesten Auflage seiner Geschichte der griechischen Philosophie veranlaßt hatten.

Am 25. August feierte Zeller ein ungemein seltenes Fest, die 70. Wiederkehr des Tages, an dem er die erste Doktorwürde empfangen, die des Dr. philosophiae, die er 1836 an der Tübinger Universität erwarb, worauf ihm dann im Lauf der Jahre die Ehrendoktorate der Theologie von der Heidelberger Hochschule, der Jurisprudenz von der Tübinger, der Medizin von der Marburger Universität zuteil wurden. Am genannten Tage überbrachten die Glückwünsche der württembergischen Universität ihr Prorektor und der Prodekan der philosophischen Fakultät. Die Berliner Hochschule, an der Zeller von 1872 bis 1895 gelehrt hat, hat ihn in besonderer, sinnvoller Weise gefeiert. Graf Kalckreuth in Stuttgart wurde damit betraut, in einem Kupferstich ein Bildnis des greisen Gelehrten zu schaffen. Das Porträt zeigt den Philosophen auf einem Sessel in beschaulicher Ruhe des Alters, die Augen klar, aber etwas müde, das Antlitz von tiefen Falten durchzogen. Der erste Abdruck des Bildnisses wurde zum Jubiläumstage nach Stuttgart gesandt mit folgendem Schreiben, das uns der Sohn des Gefeierten, Prof. Albert Zeller, auf unsere Bitte die Freundlichkeit hatte in Abschrift zugehen zu lassen.

Berlin, den 20. August 1906.

Verehrteste Exzellenz,
Hochgeschätzter Herr Kollege!

Zu dem goldenen Doktorjubiläum, das Euere Exzellenz, begleitet von den Segenswünschen unserer Kollegen und der ganzen wissenschaftlichen Welt, vor zwanzig Jahren begingen, hatten Rektor und Senat den Dank ausgesprochen, den die Berliner Universität dem unvergleichlichen Forscher, dem hingebungsvollen Lehrer und dem liebenswürdigen Kollegen schuldete. Sie hatten zum Schlusse den Wunsch zugefügt, daß die geistige Frische, Heiterkeit und Kraft, die sie an Euerer Exzellenz bewunderten, noch lange Jahre vorhalten möchten.

Dieser Wunsch ist über Menschen-Erwarten hinaus in Erfüllung gegangen. Wenn auch Euere Exzellenz acht Jahre später in die alte Heimat zurückgekehrt sind, so hat doch die wissenschaftliche Tätigkeit dort nicht geruht. Manch wertvolle Forschung, manches geistvolle und tapfere Wort ist auch von jenem trauten Heim in Stuttgart in die Welt gegangen, und unermüdlich hat das leider immer schwächer werdende Auge an der Vervollkommnung der „Geschichte der griechischen Philosophie" gearbeitet.

Nicht minder hat sich die Liebe und Anhänglichkeit Euerer Exzellenz an die alte Stätte der Lehrtätigkeit und an das in Verehrung zu seinem Senior aufblickende Kollegium ungeschwächt durch die Entfernung in voller Kraft erhalten. Noch immer nimmt der professor emeritus mit regem Geiste teil an den großen und kleinen Vorkommnissen unserer Universität und Fakultät, noch immer übt seine aus der Ferne zu uns dringende Stimme in wichtigen Fragen dieselbe Wirkung aus wie damals, als wir noch das Glück hatten, das hochverehrte Mitglied persönlich an unseren Sitzungen Anteil nehmen zu sehen.

Wir danken der Vorsehung, daß sie Euerer Exzellenz ein so gnadenreich langes und gesegnetes Leben beschieden und an Kindern und Enkeln soviel Freude hat erleben lassen. Leider ist diese Freude schwer getrübt worden, indem die auch von uns tief und schmerzlich betrauerte Gattin von der Seite Euerer Exzellenz hinweggerissen ward. Aber der Philosoph weiß das Menschliche menschlich zu tragen. Noch immer aufrecht und ungebrochen wie ehedem, so steht sein Bild allen denen unauslöschlich eingeprägt, die in den letzten Jahren das Glück hatten in seiner Nähe zu weilen und den Worten milder Altersweisheit zu lauschen.

Da nun eine große Zahl der älteren Kollegen dieses Bild ihres zweiundneunzigjährigen Seniors als dauerndes Andenken für sich und die Universität bewahren möchten, so haben Rektor und Senat der Friedrich-Wilhelms-Universität in Verbindung mit ihrer philosophischen

Fakultät einem hervorragenden Künstler den Auftrag gegeben, die teuren Züge in dauerndem Kupferstich zu verewigen.

Wir gestatten uns den ersten Abdruck des Kunstwerkes Euerer Exzellenz an dem heutigen siebzigjährigen Gedenktage der Tübinger Doktorpromotion mit dem Ausdrucke innigster Verehrung und Dankbarkeit und mit dem herzlichen Wunsche zu übersenden, es möge dem Geschichtschreiber der griechischen Philosophie das höchste Alter beschieden sein, das einzelne seiner antiken Kollegen derselben Tugend verdankten, die unter allen Zeitgenossen in Euerer Exzellenz die vollendetste Ausprägung erhalten hat, der Sophrosyne.

Königliche Friedrich-Wilhelms-Universität.

Rektor und Senat: Diels.

Philosophische Fakultät: G. Bauschinger.

Die hier zum Ausdruck gekommenen Wünsche sind auch uns aus der Seele gesprochen. G. U.

Abschluß des alten Jahrs, Aussichten für das neue.

Das zu Ende gehende Jahr hat uns Mehreres gebracht, was uns mit zuversichtlichem Sinn in das neue blicken läßt, vor allem die Gründung des österreichischen, speziell Wiener Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums und den Anschluß dieser Männer an unseren Gymnasialverein, ferner das energische Eintreten für unsere Sache von Männern verschiedener politischer Richtungen in der ersten und zweiten preußischen Kammer. Nicht am wenigsten aber gehört zu den hoffnungsvollen Erfahrungen des letzten Jahres das weitere beträchtliche Steigen der Zahl derer, die sich dem Studium der klassischen Philologie gewidmet haben, ein so bedeutendes Steigen, daß mancher Universitätslehrer dieser Wissenschaft erklärt, niemals vollere Auditorien gehabt zu haben; und dieser Umstand verdient um so mehr Erwähnung, als die antihumanistischen Schwätzer gern bei ihrer Armut an Argumenten die Liebe für die Altertumsstudien als eine Eigenschaft bezeichnen, die im Wesentlichen doch nur noch bei höheren und höchsten Altersstufen zu finden sei und bei der jüngeren Generation zu verschwinden beginne. Zum Teil wird der erhöhte Eifer, mit dem jetzt klassische Philologie studiert wird, der wunderbaren Vermehrung des Forschungsmaterials zu danken sein, die die letzten Jahrzehnte gebracht haben, und dem Auftreten neuer bedeutungsvoller Probleme, die auch Jüngere reizen, sich an der Lösung zu beteiligen; aber wer mit jungen Studenten der Altertumswissenschaft verkehrt, wer insbesondere in das Leben der altphilologischen Studentenvereine Einblick hat, weiß, wie diese jungen Männer zugleich von dem aneifernden Bewußtsein erfüllt sind, daß sie als Lehrer der klassischen Sprachen an der Lösung einer wichtigen Kulturaufgabe werden mitzuarbeiten haben.

Die manchmal gehörte Prophezeiung, daß das Griechische doch bald aus der Reihe wenigstens der obligatorischen Unterrichtsfächer verschwinden, daß das Latein sich länger halten, dann aber auch dahin gehen werde, mag auf Pessimisten und Schwachmütige und Solche Eindruck machen, die in Angst vor Rückständigkeit leben. Sicher ist nur, was auch Mommsen einmal gesagt, daß wenn das wertvollere Griechisch fällt, das Lateinische ihm nachfolgt. Das hat

man in Norwegen erlebt. Die Meinung aber, daß das Weichen des Griechischen auch bei uns eine durch den natürlichen Lauf der Dinge gegebene Notwendigkeit sei, ist, wo nicht durch den Wunsch, daß es so gehe, durch die Einbildung erzeugt, daß die Entwicklung des Unterrichtswesens sich in gerader Linie bewege. Sie bewegt sich vielmehr, wie ein Ueberblick über die Geschichte der Pädagogik zeigt, über Höhen und durch Tiefen, steigt hinauf und hinab. Wir haben das auch im vorigen Jahrhundert erlebt. Sollten wirklich einmal in Deutschland die klassischen Schulstudien verdrängt werden, so wäre das eine Niedergangsperiode, der, wie wir vertrauen, über kurz oder lang eine des Aufsteigens folgen würde. Eine Analogie liegt sehr nahe. Wie oft ist nicht auch die christliche Religion als im Absterben befindlich oder gar als schon begraben bezeichnet worden! Und jetzt mehren sich in jedem Jahr augenfällig die Erscheinungen, die eine wesentliche Steigerung ihres Lebens und Wirkens bezeugen.

In einer Zeit der albernen, aus Eitelkeit entsprungenen Umwertung aller Werte ist es dringend notwendig, die Erkenntnis der ewigen Werte festzuhalten. Das Griechentum hat einen solchen auch für die Jugenderziehung, der durch alle Befehdung immer klarer hervortritt. Wir gedenken der Worte von Ernst Curtius: „Unsere Religion und die klassische Bildung sind beide weltbewegende Kräfte, die durch nichts zu ersetzen sind. Beide haben auch das gemein, daß sie zu Zeiten ihr Ansehen einbüßen und für abgetan gelten. Sie gleichen aber den Flüssen Griechenlands, die vom Gebirg herabkommend in eine Kluft versinken und eine Strecke unter dürrem Kalkboden verborgen hinfließen, bis sie plötzlich mit voller Kraft neugeboren hervorbrechen und üppigen Pflanzenwuchs hervorrufen.“

Doch wir sind keineswegs der Ansicht, daß wir uns mit dem klassischen, insbesondere mit dem griechischen Unterricht gegenwärtig in der Nähe einer Katabothra befinden, sondern leben der Hoffnung, daß die Anstalten, die diesen Unterricht festhalten, ihn zu höherer Vollkommenheit führen werden und zwar so, daß das Griechische auf den oberen Stufen gegenüber dem Lateinischen allmählich immer mehr in den Vordergrund tritt. G. U.

Zur Berichterstattung der von der Gesellschaft Deutscher Naturforscher eingesetzten Unterrichtskommission.

(Seitdem wir in dem Doppelheft I II dieses Jahrgangs einen Artikel über die ersten Verhandlungen der pädagogischen Sektion auf der Hamburger Philologenversammlung gebracht, sind genaue Berichte über den ganzen Verlauf der sehr interessanten pädagogischen Erörterungen, die dort stattfanden, besonders in den bei Teubner erschienenen „Verhandlungen der 48. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner in Hamburg vom 3. bis 6. Okt. 1905“ und von Hans Vollmer in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1906 S. 45—76 und S. 159—210 veröffentlicht. Sie machen ein weiteres Referat von unserer Seite unnötig. Wohl aber möchten wir noch Einiges zu Diesem und Jenem bemerken, was in Hamburg besprochen worden ist.)

Aus dem von Prof. Gutzmer auf der Meraner Naturforscherversammlung erstatteten Bericht über die Ergebnisse, die die Beratungen der von der Gesellschaft Deutscher Natur-

forscher in Breslau eingesetzten Unterrichtskommission gehabt, haben wir bereits die den mathematischen Unterricht betreffenden Wünsche mitgeteilt (Heft I S. 32). Nach Darlegung dieser sind in jenem Bericht S. 7—8 folgende Bemerkungen gemacht, deren Anfangsworte sich darauf beziehen, daß die für die Mathematik in den Lehrplänen der höheren Schulen angesetzte Stundenzahl (mit einer Ausnahme) als genügend anerkannt worden ist.

„Anders liegt die Sache bei den naturwissenschaftlichen Disziplinen, insofern hier — wie schon erwähnt — ein Teil der Naturwissenschaften, nämlich die biologischen Fächer, bisher von dem Unterricht auf den obersten Klassenstufen überhaupt ausgeschlossen war, während die den übrigen naturwissenschaftlichen Fächern zugewiesene Zeit als nur sehr knapp bemessen erscheint. Hier Wandel zu schaffen, dahin zu wirken, daß der den Naturwissenschaften innewohnende Bildungswert auf den Oberklassen voll zur Geltung komme, erachtet die Kommission für eine ihrer wichtigsten Aufgaben; wie sie sich die praktische Lösung dieser Aufgabe vorstellt, ist aus den anliegenden, auf ein Mindestmaß von 7 Wochenstunden für die oberen Klassen berechneten Lehrplänen ersichtlich. Sie hat sich dabei einmütig von der Ueberzeugung leiten lassen, daß das in diesen Lehrplänen dargebotene Maß von naturwissenschaftlicher Bildung für ein volles, auf sicherer Grundlage ruhendes Verständnis des modernen Lebens unerläßlich ist.

„Eine Durchführung dieser Lehrpläne hat sie zunächst für die realistischen Anstalten in Aussicht genommen, bei denen die Verwirklichung der aufgestellten Forderungen verhältnismäßig leichter zu erreichen ist.

„Was die humanistischen Gymnasien betrifft, so hält die Kommission grundsätzlich an dem Standpunkte fest, daß eine gründliche naturwissenschaftliche Bildung nach Maßgabe der anliegenden Lehrpläne auch für die Abiturienten dieser Anstalten im höchsten Grade notwendig ist, jedenfalls solange bei den herrschenden Verhältnissen, unter denen die humanistischen Anstalten an Zahl die realistischen in so hohem Maße übertreffen, die weit überwiegende Mehrzahl der Männer, die später in leitender Stellung auf die Gestaltung unseres öffentlichen Lebens Einfluß zu nehmen berufen sind, ihre Schulbildung dem humanistischen Gymnasium verdankt.

„Die Kommission fordert daher an den Gymnasien zunächst für die Physik eine Vermehrung der Stundenzahl [auf je drei wöchentliche Stunden von Obersekunda an], durch die es ermöglicht werden soll, wenigstens in diesem einen naturwissenschaftlichen Fache den Bildungswert der Naturwissenschaft voll zur Geltung zu bringen.

„Eine lehrplanmäßige Verteilung dieses verhältnismäßig geringen Stundenzuwachses auf die Physik und die übrigen naturwissenschaftlichen Fächer würde nur den Erfolg haben, daß in keinem von ihnen ausreichende Unterrichtsergebnisse zu erzielen wären. Es bedarf vielmehr einer beträchtlichen Vermehrung der Stundenzahl, um insbesondere die Biologie und die Chemie in einem Maße zu betreiben, das eine mehr als bloß oberflächliche naturwissenschaftliche Ausbildung gewährleistet. Daß eine entsprechende Stundenzahl von den hierfür wohl allein in Betracht kommenden alten Sprachen abgegeben würde, ließe sich nur durch Zusammenwirken zahlreicher anderer Faktoren erreichen, und es bleibt daher der Kommission nichts anderes übrig, als das Vorhandensein einer klaffenden Lücke in der naturwissenschaftlichen Gymnasialbildung laut zu betonen und den maßgebenden Instanzen anheimzugeben, welche Stellung sie zu dem argen Mißstande einnehmen wollen.

„Bezüglich der Realgymnasien erkennt die Kommission einen Mißstand und auch eine Ueberlastung der Schüler darin, daß in neuerer Zeit der sprachliche Unterricht so außerordentlich überwiegt, und daß insbesondere durch die drei sprachlichen Hauptfächer diese Anstalten zu Sprachschulen umgewandelt sind im Gegensatz zu ihrem Charakter vor 1882."

Geh. Rat Klein begleitete in Hamburg die Mitteilung der wesentlichsten Punkte des Gutzmerschen Berichts mit begründenden und ergänzenden Bemerkungen; Andere äußerten Zustimmung oder Bedenken. Später sind dann die Urteile und Vorschläge der genannten Kommission von verschiedenen Seiten eingehend besprochen worden, so in einer Möglichkeiten und Vorteile ruhig erwägenden Weise von dem vortragenden Rat im preußischen Kultusministerium Dr. Jansen im diesjährigen Juliheft der Monatsschrift f. H. Sch. Wir möchten auf den dreifachen Widerspruch hinweisen, in dem die Verwirklichung der meisten Kommissionswünsche bei ihrer Anwendung auf das Gymnasium mit Grundsätzen stünde, zu denen sich die preußische Unterrichtsverwaltung bekannt hat. 1) Die Eigenart der drei Gattungen höherer Schulen soll nach der Kabinetsordre vom 26. Nov. 1900 in Zukunft „kräftiger betont" werden. G. R. Jansen bemerkt aber ganz richtig, daß bei Realisierung der als notwendig bezeichneten Lehrplanänderungen im Gymnasium die Eigenart dieser Schulgattung nicht

mehr bestehen könnte. — 2) Dieselbe Kabinetsordre zitiert die Mahnung: Multum, non multa. Es leuchtet aber ein, daß mit Ausführung jener Forderungen der Gymnasiallehrplan ein Plus von Unterrichtsstoffen erhielte. — 3) Größere Bewegungsfreiheit der Schüler auf den oberen Stufen des Gymnasiums bezüglich der Lehrfächer, Verminderung der obligatorischen und Vermehrung der fakultativen Fächer ist ein Gedanke, zu dessen Verwirklichung das preußische Kultusministerium erklärtermaßen neigt. Die Vorschläge aber der naturwissenschaftlichen Unterrichtskommission verlangen auch im Gymnasium eine Erweiterung des für Alle verbindlichen Unterrichts.

Sehr angenehm berührt in dem Kommissionsbericht und berührte in dem Vortrag des Geh. Rat Klein die Abwesenheit der so oft in Aeußerungen jugendlicher Mathematiker und Naturforscher hervortretende Unterschätzung der sprachlich-historischen Bildung. Ihr großer Wert in formaler, sachlicher und ethischer Hinsicht ist vielmehr ausdrücklich anerkannt und Unzufriedenheit nur damit ausgesprochen worden, daß den Abiturienten aller höheren Lehranstalten eine vorwiegend sprachliche Bildung auf den Weg gegeben werde. Diese Unzufriedenheit ist u. E. bei den realistischen Anstalten begründet, aber bei dem humanistischen Gymnasium hat jenes Vorwiegen volles Recht, gehört zu seiner unveräußerlichen Eigenart. Das Gleichgewicht herstellen gilt im allgemeinen als etwas von der Gerechtigkeit Gebotenes und normale Zustände Schaffendes. Aber das in bezug auf Stundenzahl und Höhe der Anforderungen hergestellte Gleichgewicht zwischen den sprachlich-historischen und den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern im Gymnasium wäre sehr unpädagogisch, die gewünschte Gerechtigkeit gegen die Fächer eine Ungerechtigkeit gegen die Schüler. Denn zu selbständiger Erfassung einer Wissenschaft[1]) wird der junge Mensch nicht durch Umschau auf den verschiedensten Wissensgebieten erzogen, sondern durch Vertiefung in ein schwieriges Gebiet, in das er sich allmählich hineinarbeiten muß und auf dem er es dann nicht bloß zu einem Wissen, sondern zu einem erheblichen Grad des Könnens bringt. Mögen andere Anstalten dazu das Gebiet der exakten Wissenschaften wählen und zeigen, wie sie hauptsächlich damit ihre Zöglinge zu wissenschaftlichen Studien verschiedener Art vorbereiten. Das Gymnasium wird dies, wenn es Gymnasium bleiben will, auch ferner nicht einseitig, ausschließlich, aber doch vorwiegend mit klassischem Unterricht zu erreichen suchen und hofft, daß aus ihm auch in Zukunft nicht bloß tüchtige Sprachgelehrte, Historiker, Theologen, Juristen hervorgehen werden, sondern auch diesen an Tüchtigkeit nicht nachstehende Mathematiker, Naturforscher, Ärzte, und daß diese ebenso, wie das Helmholtz und unzählige hervorragende oder dem Mittelgut angehörige Vertreter dieser Wissenschaften und Berufe bis in die jüngste Zeit, zum Teil durch öffentliche Erklärungen, getan haben, dankbar die großen Vorteile der von ihnen empfangenen gymnasialen Erziehung anerkennen werden.

Die bezüglich der Betriebsweise der Mathematik von der Kommission geäußerten Wünsche sind zweifellos berechtigt; es hätte nur, meine ich, hinzugesetzt werden können, daß sie bereits von manchen tüchtigen Lehrern des Faches ausgeführt worden sind: Berücksichtigung der Anwendungen mathematischer Erkenntnisse, Klarlegung der Bedeutung dieser Wissenschaft für unsere Gesamtkultur, für die Naturwissenschaft, die Technik, das Verkehrswesen, das soziale und wirtschaftliche Leben ist in dem Unterricht solcher Mathematiker nach meiner aus Hospitieren und Abiturientenprüfungen geschöpften Erfahrung schon jetzt keineswegs eine große Seltenheit.

Ob auch in den Tertien der Gymnasien vier, nicht drei wöchentliche Stunden der Mathematik zugewiesen werden müssen, ob es durchaus notwendig ist je 2 Stunden wöchentlich der Geometrie, 2 der Arithmetik zu widmen, oder ob man nicht auch mit gutem Erfolg zeitweise für die erstere 2, für die letztere 1, dann umgekehrt für Arithmetik 2, für Geometrie 1 Stunde verwenden kann, darüber wird gestritten. Ich habe oft bei den drei Stunden, die auch der badische Lehrplan in den Tertien der Mathematik zuteilt, recht günstige Endresultate bei den meisten Schülern erlebt. Auch mögen die Vertreter des mathe-

1) Die Erziehung zu wissenschaftlicher Arbeit, zu selbständigem wissenschaftlichem Denken hat auch Paulsen zutreffend als Aufgabe der Gelehrtenschule in der beim ersten Deutschen Oberlehrertag gehaltenen Rede und in dem unten S. 240 besprochenen Aufsatz bezeichnet.

matischen Unterrichts bedenken, daß jede Vermehrung der mathematischen Stunden im Gymnasium zu einer Unterstützung für den Vorschlag werden würde, den Schülern, welchen die Mathematik „nicht liegt", in den obersten Klassen ganz oder wenigstens zum Teil die Beteiligung an den lehrplanmäßigen mathematischen Stunden zu erlassen [1]).

Wenn die Kommission an den Gymnasien zunächst für die Physik eine Vermehrung der Stundenzahl fordert (3 St. wöch. von O II bis O I statt 2 und das volle Jahr mit 2 St. in O III, nicht bloß das halbe, wie die neuen preußischen Lehrpläne anordnen), so geschieht das offenbar mehr um der für das Fach gewünschten Betriebsweise willen als zum Zweck wesentlicher Erweiterung des Wissensstoffes. Denn stark betont wird in dem Kommissionsbericht, daß die Schüler beim physikalischen Unterricht lernen sollen, Vorgänge zu beobachten, aus der Anschauung Erkenntnisse zu gewinnen [2]), und dazu ist natürlich mehr Zeit erforderlich, als zu der früher meistenteils üblichen dozierenden Unterrichtsmethode. Ich habe die gewünschte Unterrichtsweise an österreichischen und auch an deutschen Schulen kennen gelernt und sie sehr ersprießlich gefunden, aber mit dem Zusatz: für die ganze Klasse ersprießlich nur, wenn diese recht klein ist; bei großen Klassen beschränkt sich der Nutzen auf einen mehr oder minder kleinen Bruchteil der Schüler. Ich komme daher zu dem Schluß, daß die Ergebnisse der beobachtenden Methode, um sie kurz so zu nennen, in allen stärker besuchten Anstalten wesentlich mehr gehoben werden könnten, wenn man die in Betracht kommenden Klassen für den physikalischen Unterricht in mehrere Coeten schiede, als wenn man ihm 1 St. wöchentlich zulegte. Ferner möchte ich fragen, ob der Physik in den drei obersten Klassen der preußischen Gymnasien dadurch gar keine Unterstützung geworden ist, daß nach den neuesten preußischen Lehrplänen von Untersekunda an gestattet ist, einen Teil der vier mathematischen Stunden den physikalischen zuzulegen. Die Benutzung dieser Erlaubnis würde dann um so weniger bedenklich sein, wenn man sich entschlösse, die von allen Gymnasiasten in der Mathematik zu erreichenden Endziele etwas niedriger zu stecken und die für diesen Unterricht besonders befähigten in 1 fakultativen Stunde weiter zu fördern. Die österreichischen Gymnasien, die den deutschen bisweilen als Muster hinsichtlich des Unterrichts in den exakten Wissenschaften gegenübergestellt worden sind, haben allerdings in den unseren Primen entsprechenden Klassen je 3 St. Physik, besitzen aber für Mathematik in U I nur 3 und in O I sogar nur 2 Stunden [3]).

Einen selbständigen, von dem physikalischen gesonderten chemischen Unterricht verlangt die Kommission für die Gymnasien nicht in gleicher Weise, wie die Vermehrung der physikalischen Unterrichtsstunden, aber sie hält ihn, wie aus ihren oben zitierten Worten her-

1) Anmerkungsweise will ich doch sagen, daß ich nach meiner Erfahrung und Anschauung diesem Vorschlag entschieden nicht zustimme. Ich denke so nicht bloß in dankbarer Erinnerung an das, was ich an Hermann Graßmanns Unterricht einst gehabt, sondern infolge der allgemeinen Hochschätzung, die ich für den mathematischen Unterricht besonders mit Rücksicht auf seine erziehende Kraft empfinde, deren hohe Bedeutung schon von Plato und Quintilian richtig erkannt und trefflich geschildert worden ist. Und ich meine, daß die Mathematik gerade für Viele, denen sie „nicht liegt", sehr heilsam ist. Etwas Anderes und Empfehlenswertes wäre es, wenn man dem mathematischen Unterricht in dem für alle Schüler der obersten Gymnasialklasse geltenden Lehrplan etwas niedrigere Ziele steckte und in fakultativen Stunden die für das Fach besonders befähigten Schüler weiter förderte. Da könnten dann auch stets die Elemente derjenigen Rechnungsart eine Stelle finden, über deren Berücksichtigung im allgemeinen Lehrplan sich im Schoße der Kommission eine Einigung nicht erzielen ließ. Daß in die Infinitesimalrechnung am Schluß des obersten Gymnasialkurses einzuführen einem besonders tüchtigen Lehrer bei einem guten Schülerjahrgang gelingt, habe ich selbst als Schüler und einmal als Direktor erlebt; aber daß sie zu einem festen Bestandteil des für alle Gymnasiasten verbindlichen Unterrichts gemacht werden kann, glaube ich nicht.

2) Nach einigen Sätzen des Berichts scheint es so, als ob die deduktive mathematische Behandlung aus dem physikalischen Unterricht vollkommen ausgeschlossen sein sollte, aus anderen aber sieht man, daß es so doch nicht gemeint ist.

3) In den unseren Sekunden entsprechenden Klassen fehlt dort die Physik, um dies noch zu bemerken, ganz, existiert nur noch in U III mit 2 St. in einem Semester und mit 3 St. in O III. Also auch bezüglich des physikalischen Unterrichts könnte man sich zur Unterstützung der Kommissionsforderungen nicht auf das Vorbild Oesterreichs berufen.

vorgeht, für dringend wünschenswert. Wir möchten uns erlauben, in dieser Beziehung eine gutachtliche Äußerung, die an einem nicht für Viele zugänglichen Ort gedruckt ist, zur Kenntnis eines größeren Kreises zu bringen. Sie stammt allerdings schon aus dem Jahr 1867, aber rührt von einem Mann her, der nach seiner wissenschaftlichen Bedeutung und seiner Mittelschul- und Hochschulerfahrung in hervorragendem Maße kompetent für die vorliegende Frage war, von P. Bolley, der von 1838—1855 Lehrer der Chemie an der unseren Oberrealschulen analogen Abteilung der aargauischen Kantonsschule, vom letzteren Jahre bis zu seinem Tode 1870 Professor der technischen Chemie an dem Polytechnikum in Zürich war. Als im Frühjahr 1867 die Chemie in den Lehrplan der gymnasialen Abteilung jener Kantonsschule als selbständiges Lehrfach aufgenommen werden sollte, wandte ich mich an Bolley mit der Bitte um ein Gutachten über diesen Plan und erhielt von ihm folgenden Brief, der in den „Verhandlungen des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer an der Jahresversammlung zu St. Gallen" (Aarau bei Sauerländer 1869) S. 11—13 abgedruckt ist.

„Man wird die Frage ob die Einführung chemischen Unterrichts an dem Gymnasium notwendig oder förderlich sei, zu teilen haben in a) was kann solcher Unterricht leisten für Schüler, die der Chemie in ihren späteren Fachstudien bedürfen? und b) was kann er nützen solchen, die später die Gelegenheit, Chemie zu hören, nicht mehr haben oder die sie nicht suchen? Im Falle a befinden sich vornehmlich die Mediziner.

„Ich kann aus meiner Erfahrung nur das sagen, daß ich unter meinen zahlreichen Schülern eine nicht ganz kleine Reihe solcher hatte, die von Gymnasien kamen und ohne chemischen Unterricht vorher genossen zu haben, am Polytechnikum bei mir hörten, und daß ich sie fast ausnahmslos behenderen Geistes sich in meine Vorträge einarbeiten fand, als die Mehrzahl der früheren Realschüler, Gewerbschüler, Industrieschüler. Auch höre ich von akademischen Dozenten der Chemie ganz allgemein, daß sie mit den Kandidaten, die ohne Chemie vorher getrieben zu haben, ihre Vorträge und Laboratorien besuchen, stets gute Resultate erzielten, wenn dieselben nur nicht gerade unfleißig waren. Zum Verständnis der Universitätsvorträge über Chemie kann ich einen vorangehenden Gymnasialkurs nicht für notwendig halten.

„Vollends aber scheint mir die Einführung der Chemie an einem Gymnasium sehr verkehrt, wenn sich die Meinung mit dieser Neuerung verbände, ein solcher Kursus mache den akademischen entbehrlich. Weder der Stundenzahl nach, noch der Geistesreife der Schüler nach ist dies möglich. Die eigentliche Gefahr aber scheint mir darin zu liegen, daß ein solcher Vortrag nur elementar, oder gar, was noch schlimmer ist, populär wird zu halten sein: d. h. man wird das Leichte und daneben auch das Pikante herausgreifen. Man wird höchstens einen Haufen von Resultaten dem Schüler vorführen können, und ihm die Meinung beibringen, er wisse Alles schon, wenn der ernste Gang durch die Wissenschaft beginnen soll. Diese Meinung wird vielen Studierenden mehr Hindernisse bereiten, als der kleine Komplex des positiven Wissens ihnen Vorteile bringen kann.

„Was ich hier von Chemie sage, möchte ich jedoch in keiner Weise ebenso von Physik und Mathematik verstanden wissen. Beide unterscheiden sich durch Stoff und Methode mächtig von der Chemie, was ich übrigens hier nicht nötig habe auszuführen. Als Lehrer selbst einer technischen höheren Schule, wünschte ich mir niemals andere Schüler, als Gymnasiasten mit ordentlicher mathematischer und physikalischer Vorbildung. Ich weiß nicht, warum ich einen Weg, den bisher alle Chemiker (Lehrer der Chemie) mit wohl nur wenigen Ausnahmen einschlugen, für so ganz verfehlt halten soll. Auch aus vielen Examina von Medizinern erfuhr ich, daß sie in ihrer Chemie ganz ordentlich beschlagen waren, ohne daß sie davon das Geringste auf einem Gymnasium holten.

„Was die andere Gruppe von Studierenden betrifft, z. B. Theologen, Juristen u. s. w., so möchte ich nicht bestreiten, daß für diese einige Kenntnis der hauptsächlichsten chemischen Erscheinungen von Nutzen sein könne.

„Aber zweierlei Zweifel habe ich auch hier. Das chemische Wissen, zumal auf elementarer Stufe, ist Gedächtnissache. Ob, wenn auf einen gedrängten neben allerlei disparaten Fächern herlaufenden chemischen Vortrag, drei- bis vierjährige Fachstudien folgen, die mit Chemie nichts zu tun haben, so sehr viel Nutzbringendes zurückbleibe, ist mein erster Zweifel. Noch viel größer aber ist derjenige, ob die Chemie auf dieser Stufe ein geistbefreiendes Element dem künftigen Theologen oder Juristen oder Philologen zuführe? Wenn man von der Wissenschaft, die ich kultiviere, so hohe Hoffnungen hegt, so kann mir dies ja nicht unangenehm sein, aber das weiß ich, daß die größten der heute lebenden Chemiker, die, ich darf sagen, ich alle persönlich kenne, eine viel bescheidenere Meinung von ihrem Fache haben. Hierüber grade könnte ich sehr Vieles sagen, denn dies Thema habe ich oft genug zum Gegenstand der Betrachtung und Besprechung gehabt, allein hier läßt es sich natürlicherweise nicht weiter ausführen.

„Wie ich schon sagte, auch für die Studierenden der Kategorie b sehe ich so enorme Vorteile aus der in Aarau projektierten Einrichtung nicht erwachsen. Sie gehört in die Reihe der Experimente, deren ich in Aarau so viele erlebte. Jene Experimente betrafen mehr die Gewerbeschule [Oberrealschule] und rechtfertigten sich aus der verhältnismäßigen Neuheit dieser Art von Unterrichtsanstalten und ihrer schwierigen Aufgabe, dem praktischen Leben sich möglichst zu nähern und nicht zu Vieles an gründlicher Bildung aufzugeben. Ist dort darum das Abändern in Materie und Ausdehnung der Materie naheliegend, so kann das von den Gymnasien nicht eben so gesagt werden. Für gute Gymnasien gibt es allerorten Muster. Ich kenne keines, dessen Heil man in der Chemie gesucht hätte.

„Ich drückte in Obigem meine Ueberzeugung aus, wie ich sie aus meinen Erfahrungen schöpfte. Daß meine Erfahrungen auf diesem Gebiete so gar gering seien, glaube ich nicht und darf das sagen, ohne unbescheiden zu sein."

So Bolley, und ich darf nach Gesprächen hinzufügen, daß ebenso Robert Bunsen und Hermann Kopp dachten und Theodor Curtius denkt.

Ganz wesentlich verschieden von der Einführung der Chemie in das Gymnasium als eines selbständigen Lehrfachs sind natürlich die chemischen Belehrungen, die im Rahmen des physikalischen Unterrichts zu geben sind und die man in Preußen der Untersekunda zugewiesen hat, während ihm in Baden das Wintersemester der Unterprima gewidmet ist, woran sich dann im Sommer Belehrungen aus der Mineralogie und Geologie schließen.

Auch auf Durchführung des biologischen Unterrichts bis zur Reifeprüfung wird von der Kommission im Gymnasium vorläufig verzichtet, aber, wie bezüglich des chemischen Unterrichts, mit dem Ausdruck der Überzeugung, daß, was gegenwärtig gemäß dem Lehrplan geschehe, durchaus ungenügend sei, und daß biologische Belehrungen auch im Gymnasium bis zum Schluß des ganzen Schulkurses reichen müßten. Daß manche hervorragende Professoren der Medizin mit reicher akademischer Erfahrung sich sehr anders geäußert haben, ist wohl bekannt, z. B. Pettenkofer in der von ihm als Rektor der Münchener Universität gehaltenen Rede über das Thema „Wodurch die humanistischen Gymnasien für die Universität vorbereiten" und Billroth in seiner Schrift „über das Lehren und Lernen der medizinischen Wissenschaften". Noch schwerer wiegt, denke ich, die Einsprache, die der Zoologe Rudolf Burckhardt, der nicht bloß als Professor an der Baseler Universität, sondern zugleich als Lehrer an dem dortigen humanistischen Gymnasium wirkt, in einem auf der vorjährigen Jahresversammlung der schweizerischen Gymnasiallehrer gehaltenen Vortrag erhoben hat (sieh das erste Heft des laufenden Jahrgangs unserer Zeitschrift S. 55 ff.). Uns scheint eine fakultative über die Obertertia hinausgehende Beschäftigung der Gymnasiasten mit den naturgeschichtlichen Disziplinen nach eigener Erfahrung sehr empfehlenswert. Ein mit Biologie und Geologie trefflich vertrauter, in ihnen stets fortarbeitender Arzt hielt an dem Gymnasium, an dem ich meine Vorbildung empfangen habe, auf Grund einer alten, für diesen Zweck gemachten Stiftung den Sekundanern und Primanern, die sich dazu im Anfang des Semesters gemeldet hatten, zweimal wöchentlich Vorträge, im Sommer über Pflanzenanatomie und Pflanzenphysiologie und über spezielle Botanik, im Winter über vergleichende Anatomie und Physiologie der Zoa mit hygienischen Ratschlägen, ein anderes Mal über Geologie, und in den geeigneten Jahreszeiten schlossen sich daran botanische und geologische Exkursionen. Ich selbst habe mit nicht wenigen Kameraden in fast allen Semestern an diesen Vorträgen und gar manchen Exkursionen teilgenommen und aus ihnen außer Anderem ein dauerndes und bei Reisen in entlegene Gegenden betätigtes Interesse für Botanik empfangen. Aber so dankbar ich für diese Anregungen bin, so hege ich doch starke Zweifel gegen die Ersprießlichkeit eines durch alle 9 Klassen der höheren Schulen hindurchgehenden zweistündigen obligatorischen Unterrichts in der Biologie mit dem schulmäßigen Verfahren des Aufgebens und Abfragens, ganz abgesehen von der besonders für die Gymnasien bestehenden Schwierigkeit, die 2 naturgeschichtlichen Stunden unterzubringen, ohne das Maximum der wöchentlichen Gesamtstundenzahl zu überschreiten. Jedenfalls wird niemand den Gymnasien verdenken dürfen, wenn sie die Frage, ob für obligatorische biologische Belehrungen in den Sekunden und Primen irgendwie Raum geschafft werden soll, für sich erst dann in Erwägung ziehen, wenn die von der Kommission als notwendig erachtete Durchführung des für Alle verbindlichen biologischen

Unterrichts durch alle Klassen sich in den Realgymnasien und Oberrealschulen als eine zweifellos ersprießliche Einrichtung bewährt haben wird. Daß diese Durchführung in den beiden realistischen höheren Schulgattungen eintrete, damit man sehen könne, was mit ihr erreicht werde, ist übrigens ein Wunsch, den ich mir schon auf der Heidelberger Naturforscherversammlung i. J. 1889 erlaubt habe auszusprechen.

In etwas eingehender Weise die Vorschläge der Unterrichtskommission, soweit sie das Gymnasium betreffen, zu besprechen hat mich besonders die Beobachtung veranlaßt, daß in jüngster Zeit, wie das ja auch ganz begreiflich, vielfach auf sie als eine Äußerung von entscheidender Bedeutung Bezug genommen wird, so von Reformrealgymnasial- und Reformgymnasialdirektor Treutlein in einem auf der diesjährigen Hauptversammlung des Vereins für Schulreform gehaltenen Vortrage, dessen Lektüre mir mit Recht als interessant empfohlen wurde und auf den ich in einem späteren Heft zurückzukommen gedenke: aus ihm erhellt mit begrüßenswerter Klarheit, daß die Ausführung aller an das Gymnasium gestellter naturwissenschaftlicher Wünsche nicht bloß zu einer Erschütterung, sondern zur Vernichtung des Gymnasiums führen würde. Auch ein Vortrag, den Oberrealschulprofessor Dr. Ruska auf der 21. Jahresversammlung des Vereins akademisch gebildeter Lehrer Badens über die Frage „Warum ist die Erweiterung und Vertiefung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen ein Erfordernis unserer Zeit?" gehalten hat und der in Nr. 6 und 7 des laufenden Jahrgangs der „Südwestdeutschen Schulblätter" abgedruckt ist, bezieht sich auf die Meraner Forderungen. Auch jeder, dem eine aus innerster Überzeugung quellende, mit großer Wärme und in vortrefflicher Form vorgetragene Meinungsäußerung selbst dann sympathisch ist, wenn sie den eigenen Ansichten widerspricht, wird sich an diesem Vortrag erfreuen. Er hat aber einen bedeutenden Fehler, er liegt im Streit mit der Wirklichkeit und mit der Möglichkeit.

Am Schluß der Rede liest man die Sätze: „Ich darf wohl jetzt fragen, ob wir es noch länger verantworten können, daß unsere Primaner mit ängstlicher Scheu vor jedem Luftzug abgesperrt werden, der von der Geologie und Biologie her durch die geistige Welt weht. Hier ist die klaffende Lücke, vor allem in der Gymnasialbildung, von der der Bericht der Meraner Kommission spricht. Eine Schule, und mag sie sich hundertmal auf ihre altehrwürdige Tradition berufen, tut ihre Pflicht nicht, wenn sie heutzutage die künftigen Führer des Volks ohne jede Ahnung von diesen Dingen auf die Universität zu den Fachstudien entläßt." Wirklich? Meint denn Kollege Ruska, daß die Zeit, welche der Geologie nach dem Lehrplan der badischen Gymnasien in der Unterprima eingeräumt ist, völlig unbenutzt verstreiche oder daß sie wenigstens selbst dazu nicht hinreiche, um den Schülern eine „Ahnung" von den Ergebnissen dieser Wissenschaft zu geben und einen geologischen aufklärenden „Luftzug" hereinzulassen? und daß dieselbe absolute Ergebnislosigkeit dem biologischen Unterricht von Sexta bis Obertertia einschließlich anhafte? Ich erinnere mich eines ziemlich starken biologischen Luftzugs, der im Heidelberger Gymnasium einmal vor einer längeren Reihe von Jahren in die Obertertia hineinblies und einen Vater veranlaßte mir mitzuteilen, er werde sich bei den höchsten Instanzen darüber beschweren, wenn weiterhin im naturgeschichtlichen Unterricht die Darwinsche Lehre in einer die religiöse Überzeugung verletzenden Weise vorgetragen werde. Daß übrigens Biologie auch in Prima nicht ganz fehle, sondern manche biologische Erscheinungen im chemisch-physikalischen Unterricht ihre Besprechung fänden, betonte Prof. J. Henrici in der schon erwähnten pädagogischen Sektion der Heidelberger Naturforscherversammlung. Mit der Möglichkeit aber liegen u. E. die Wünsche Professor Ruskas insofern im Streit, als bei der Fülle des mannigfaltigen Stoffs, dessen Bewältigung nach seinem Wunsch den Gymnasiasten zugemutet werden würde, es unmöglich wäre, daß sie sich in ein Gebiet vertieften und dadurch wissenschaftlich arbeiten lernten. Ein Polyhistor (im besten Sinn des Wortes), wie Prof. Ruska, der gleicherweise alte orientalische und moderne europäische Sprachen und exakte Wissenschaften zum Gegenstand eindringender Studien gemacht hat, vergißt leicht, daß die Jugend zur Erziehung ihrer geistigen Kräfte Konzentration notwendig hat. Es bleibt aber Wahrheit, was Heraklit gesagt: *πολυμαθίη νόον οὐ διδάσκει*, und was Mommsen im

Unwillen über den in unseren höheren Schulunterricht eingedrungenen Encyklopädismus schrieb: „Vereinfachung sollte das erste und das letzte Wort jedes Pädagogen sein."

Das Vorstehende war geschrieben und gesetzt, als mir folgende Veröffentlichung zuging: „Reformvorschläge für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, entworfen von der Unterrichtskommission der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte. Zweiter Teil. Vorschläge überreicht der 78. Naturforscher-Versammlung in Stuttgart 1906, nebst einem allgemeinen Bericht über die Tätigkeit der Kommission im verflossenen Jahre, herausgegeben von A. Gutzmer in Halle a. S." Bei Teubner, 73 S. 1,40 M. Das Heft enthält nach dem „Allgemeinen Bericht" folgende Kapitel: „I. Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht an den Reformschulen. II. Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht an den sechsklassigen Realschulen. III. Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht an den höheren Mädchenschulen. IV. Vorschläge zur Lösung einiger allgemeiner Fragen der Schulhygiene. V. Merkblatt zur Handhabung der sexuellen Aufklärung an höheren Unterrichtsanstalten." Zu einer Änderung meiner oben vorgetragenen Ansichten werde ich in keinem Punkt durch diese Publikation veranlaßt, wohl aber zu einem Nachtrag, der einiges Neue in ihr bespricht.

Als Ostern 1892 das erste Reformgymnasium, seit 1897 Goethe-Gymnasium genannt, das Muster für alle später gegründeten, in Frankfurt a. M. von K. Reinhardt geschaffen wurde und zugleich zwei Reformrealgymnasien ebenda entstanden, entwickelte der Genannte in der Broschüre über „die Frankfurter Lehrpläne" und in einem ebenfalls hernach gedruckten Vortrag über „die Umgestaltung des höheren Schulwesens" die Grundsätze, auf die sich die neuen Organisationen gründeten, und unter diesen trat voran, daß man das Nebeneinander der Unterrichtsgegenstände möglichst durch ein Nacheinander ersetzen müsse: deswegen sei im Gymnasium der Anfang der klassischen Sprachen auf die mittleren Klassen zu verschieben und dieser Aufschub dann durch Verstärkung der Stundenzahl für Latein und Griechisch in den mittleren und obersten Kursen zu kompensieren, in den unteren Klassen aber müßten die modernen Unterrichtsfächer intensiver als bisher getrieben und müsse so die Verringerung der für sie bestimmten Stunden, die infolge der Vermehrung der klassischen Stunden in den höheren Kursen notwendig sei, gut gemacht werden. Auf diese Weise würden antike wie moderne Lehrfächer besser gedeihen, und speziell für die ersteren erhoffte Reinhardt von der Änderung Gutes, aber unter der Bedingung, daß der klassische Unterricht in den mittleren und oberen Klassen wesentlich verstärkt werde: „man würde — so äußerte er sich — dem Plan das Herzblatt ausbrechen", wenn dies nicht geschehe.

Wir haben schon 1890 und nach Erscheinen der Reinhardtschen Schriften und noch später wiederholt unsere starken Bedenken gegen die Zusammendrängung des Lateinischen und Griechischen auf die mittleren und oberen Klassen dargelegt und sehen sie keineswegs durch gute Endergebnisse in diesen Sprachen an Anstalten, die gute Lehrkräfte und ein leidliches Schülermaterial besitzen, erschüttert. Wir haben keine Einwendungen gemacht gegen die sporadische Existenz solcher Anstalten aus besonderen praktischen Bedürfnissen, aber wir haben im Verein mit O. Jäger, P. Cauer, G. Wendt und den Tausenden, die die Braunschweiger Erklärung unterschrieben haben, uns gegen die Verallgemeinerung des Lehrplans des Reformgymnasiums ausgesprochen. Und wir haben dabei nicht bloß die Beeinträchtigung der erziehenden Kraft des klassischen Unterrichts betont, sondern auch die Schädigung, die andere Lehrfächer dabei in den oberen Klassen erfahren würden, eine Ansicht, die durch verschiedene Bemerkungen entschieden unterstützt worden ist, welche in der offenen Aussprache der Reformschuldirektoren auf der Kasseler Konferenz gemacht worden sind. Jetzt wird nun von der naturwissenschaftlichen Unterrichtskommission noch schärfer gegen das Überwiegen des klassischen Unterrichts auf den oberen Stufen der Reformgymnasien vorgegangen, dem Reinhardtschen Plan wird „das Herzblatt ausgebrochen". Merkwürdig ist dabei nur, daß die Forderungen für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht als im Einklang mit der Ten-

denz der Reformschulorganisation stehend bezeichnet werden, ja daß man auch mit einer Lehrplangestaltung rechnet, bei der Latein und Griechisch nur in den drei obersten Klassen gelehrt werden, wobei dann die Redensart wieder einmal Verwendung findet, daß ja doch Hauptzweck sei, die Schüler in den „Geist der Schriftsteller“ einzuführen, und auch wieder einmal die Abiturienten der realistischen Anstalten vorgeführt werden, die das in Nachprüfungen verlangte Maß von altsprachlichen Kenntnissen in so kurzer Zeit erworben hätten.

Von dem Elend, das in diesen Prüfungen ungemein häufig zu Tage getreten ist, schweigt man. Aber gesetzt den Fall, die Ergänzungsexamina hätten tatsächlich immer oder doch meist befriedigende Resultate ergeben: glaubt man denn wirklich, durch das Vorweisen der nötigsten sprachlichen Kenntnisse sei bewiesen, daß diese Examinanden von ihrer Beschäftigung mit lateinischer und griechischer Sprache und Literatur den erziehlichen Ertrag geerntet haben, den jahrelange, stufenweise aufsteigende sprachliche Studien und das Einleben in verschiedene Schriftsteller erzeugen? Wir möchten einmal den Spieß umkehren und fragen: Wie wäre es, wenn wir die mathematischen und naturwissenschaftlichen Schulstudien auch auf wenige Jahre beschränkten? Wenn es im Examen genügte, eine Anzahl von Formeln, Lehrsätzen, Nomenklaturen im Kopf zu haben, und wenn man im Unterricht abgesehen von der Einprägung dieser Dinge sich nur bemühte, die Schüler im Allgemeinen in den „Geist“ der Mathematik und der Naturwissenschaften einzuführen? Wäre man damit zufrieden? Würde dann der bildende Wert dieser Disziplinen genugsam zur Geltung gekommen sein?

Wie weit die Kommission die Beschränkung des fremdsprachlichen Unterrichts ausgedehnt sehen möchte, erhellt besonders auch aus einem Passus der schulhygienischen Vorschläge S. 65: „Ein Teil der Überbürdung im allgemeinen liegt in einem Übermaß des fremdsprachlichen Unterrichts, wie es durch die jetzigen Lehrpläne gegeben erscheint. Als Abhilfe dieses Notstandes scheint es dringend geboten, daß, wie in Österreich, an den höheren Schulen nicht mehr als zwei fremde Sprachen obligatorisch gelehrt werden.“ Nun, in vielen Landesteilen Österreichs ist es für die Gymnasiasten durchaus nötig, außer Latein und Griechisch noch eine Landessprache, die nicht Unterrichtssprache ist, zu lernen; und das Französische, das bisher mit Rücksicht auf diese Länder an den Gymnasien noch nicht allgemeinverbindlich ist, wird es wahrscheinlich in nicht langer Zeit in den Kronländern werden, die nicht an dem Mißstande mehrerer Landessprachen leiden. Für Deutschland aber wird obiger Vorschlag von den meisten schwerlich ernst genommen werden. Die Gymnasiasten sollen also etwa nicht verpflichtet sein, eine moderne Fremdsprache zu lernen; im Realgymnasium soll das Englische oder Französische aus der Zahl der obligatorischen Fächer ausscheiden?! Und da drei Fremdsprachen in der Schule neben den anderen Fächern zu treiben unhygienisch ist, so müßte doch wohl auch den Oberrealschulen untersagt werden, fakultativen lateinischen Unterricht in ihr Programm aufzunehmen. G. Uhlig.

Aus den Verhandlungen der Hamburger Ortsgruppe des Gymnasialvereins.

(Aus dem Hamburger Fremdenblatt vom 3. Mai 1906.)

In der Aprilsitzung des Deutschen Gymnasialvereins, Ortsgruppe Hamburg, die unter dem Vorsitz des Herrn Senatspräsidenten Dr. Martin am 28. April stattfand, nahm die zahlreiche Versammlung zuerst die Rechnungsablage des abgelaufenen Geschäftsjahres entgegen, sodann wurde der bisherige Vorstand durch Akklamation wiedergewählt. Der Herr Vorsitzende warf in einer Ansprache einen Rückblick auf die bedeutungsvolle Tagung des Deutschen Gymnasialvereins zu Hamburg im Oktober 1905 und legte der Versammlung als eine besonders warme und wirkungsvolle Verteidigung der gymnasialen Sache die Schrift von Gustav Roethe vor: „Humanistische und nationale Bildung“.

Alsdann begann der Vortrag des Abends: „Altgriechische Stadtanlagen und ihre Bedeutung für die Gegenwart“. Der eigentliche Redner, Dr. E. Ziebarth,

war so heiser, daß in freundschaftlicher Vertretung Herr Dr. A. Boerner für ihn beim Vorlesen des Vortrages eintreten mußte. Ausgehend von der vorjährigen deutschen Städteausstellung, die dazu aufforderte, der modernen Stadt Typen antiker Städte zum Vergleich gegenüberzustellen, entwickelte der Vortragende an den Beispielen von Athen, Pergamon, Thera, Priene, Milet und Delos, die drei Haupttypen der griechischen Stadt, die Festungsstadt oben auf dem Berge, ihre allmähliche Ausdehnung am Abhang des Berges, endlich die breit und übersichtlich angelegte Handels- und Verkehrsstadt in der Ebene, die durchaus modern anmutet. Erläutert wurden die einzelnen Typen durch Vorführung von zahlreichen Lichtbildern aus den genannten Städten, die meist auf Grund deutscher Ausgrabungen angefertigt sind.

Der zweite Teil des Vortrags brachte einzelne städtische Einrichtungen zur Sprache, welche zum Vergleich mit der Gegenwart herausfordern. Besprochen wurde die hohe Entwickelung der städtischen Polizei, wie sie besonders in dem eingehenden Polizeigesetz von Pergamon hervortritt, die Sorge für Kanalisation, öffentliche Bedürfnisanstalten und Straßenbeleuchtung. Unter den öffentlichen Gebäuden, wie sie schon jede größere antike Stadt besaß, wurden hervorgehoben die Krankenhäuser und Gasthäuser. Hospitäler haben sich entwickelt aus der Privatklinik im Hause des Arztes. Da der Arzt so gut wie immer staatlich angestellt war, wurde ihm eine Dienstwohnung mit immer weiter sich ausdehnenden Krankenzimmern gebaut. Schon im zweiten Jahrhundert n. Chr. wird betont, daß die Operationszimmer das beste nur mögliche Tageslicht haben müßten.

Für die Geschichte des Hotelwesens konnte der Vortragende aus einer Delphischen Inschrift interessante Beiträge geben. Sie handelt von dem „Thebanerhaus" zu Delphi, auf welches die Stadt Theben alte Ansprüche auf Grund des Gastrechts mit Erfolg geltend macht. Auch an anderen großen und vielbesuchten Kultstätten entwickelte sich früh ein lebhafter Gasthausbetrieb, so in Delos und beim Serapistempel zu Memphis. Selbst in entlegene Orte des Messapierlandes in Unteritalien drang von griechischen Städten her das Fremdwort Xenón als Bezeichnung für Gasthaus, wie Furtwängler kürzlich gezeigt hat an einem Vasenbilde, welches den Hof eines Gasthauses darstellt, einen richtigen Ausspann, wo Pferde sich ausruhen, sich sehr ungeniert benehmen und wieder angeschirrt werden, während der Kutscher sich im Gastzimmer gütlich tut.

Wenn in solchen teilweise städtischen Einrichtungen die antike Stadt wohl den Vergleich mit mancher modernen aufnehmen könnte, so war sie der Neuzeit entschieden überlegen in dem Sinn für die Pflege des Schönen, in der Erziehung ihrer Bewohner zur Kunst, wie sie überall nicht als Lehrfach im Unterricht, wohl aber unwillkürlich auf Schritt und Tritt geübt wurde. Als einen merkwürdigen Beweis hierfür führte Redner im Bilde Schülerzeichnungen von der Insel Delos vor, die dort auf dem Marmorschaft einer Herme erhalten sind. Es sind Gelegenheitszeichnungen, entworfen von Theaterbesuchern, die wohl auf den Beginn der Vorstellung warteten. Aber sie sind von hoher Vollendung in Linienführung und feiner Beobachtung des menschlichen und tierischen Körpers.

Am Schlusse seiner Ausführungen zog Redner die Nutzanwendung für den Gymnasialunterricht und trat warm ein für die Verstärkung des Anschauungsunterrichts am Gymnasium, geübt an Werken der antiken Architektur und Plastik. Nicht nur der Geschichtsunterricht, auch die Lektüre der griechischen und lateinischen Schriftsteller muß unablässig belebt werden durch Vorführung zahlreicher Abbildungen von Ausgrabungen und antiken Denkmälern im weitesten Umfange. So tut das Gymnasium, ohne davon viel Gerede zu machen, an seiner Stelle sein Bestes, um die Kunsterziehung fördern zu helfen, deren hohes Ziel, die Jugend nicht nur in abstrakter Gelehrsamkeit heranzubilden, sondern sie zu lehren, mit offenem und unbefangenem Blick einem Kunstwerk gegenüberzutreten und das Auge durch möglichst frühe Betrachtung der ewigen Schönheit zunächst der antiken Kunst zu bilden, das Gymnasium in seinen besten Männern schon längst erstrebt hat. Wird doch in Bayern schon seit einigen Jahren ein besonderer Unterricht für die Schüler der obersten Klassen der Gymnasien in der sogenannten Gymnasialarchäologie erteilt, d. h. der geordneten und zu-

sammenfassenden Betrachtung von antiken Kunstwerken. Anzustreben sei ein solcher Unterricht auch bei uns, da er dem Lehrer Gelegenheit gibt, ein Bestes aus dem Schatz seines Wissens zu geben und die Einzelunterweisung seiner Schüler, die er ihnen Jahre lang bei der Lektüre der Schriftsteller gegeben hat, abzuschließen und zu erweitern durch einen Blick in das reiche Leben der antiken Kultur, wie es sich darstellt in der antiken Kunst.

Aus den Verhandlungen der bayerischen Abgeordnetenkammer vom 22. Mai 1906.

Aus der Rede, die der Abgeordnete Dr. **Flemisch** an dem obengenannten Tage hielt, möchten wir folgende treffende Bemerkungen nach dem offiziellen Protokoll mitteilen.

Man kann über das humanistische Studium heute mitunter recht merkwürdige Äußerungen hören, und Herr Molenaar ist nicht der einzige, der das humanistische Gymnasium bloß aus dem Grunde bekämpft, weil ihm der Geist der Antike verschlossen geblieben ist, und der im Laufe der Jahre seine Anschauung in einer Weise gebildet hat, die durch tiefgehende Sachkenntnis auffallend wenig getrübt erscheint. Allein schlechte Geschäfte, die man auf einer Schule gemacht hat, persönlich unangenehme Erinnerungen, angebliche oder vielleicht auch wirklich vorhandene Schäden in der Art des Unterrichtsbetriebes geben noch lange kein Recht dazu, dieser Schule überhaupt die Existenzberechtigung abzusprechen. Mancher, der heute glaubt, seiner Antipathie gegen das humanistische Studium in möglichst massiven Angriffen auf das humanistische Gymnasium Ausdruck geben zu müssen, würde vielleicht der Wahrheit näher kommen, wenn er die Gründe seiner Antipathie nicht bei der Schule, sondern bei sich selbst suchen würde.

Das humanistische Gymnasium hat in seinem jahrhundertelangen Bestand zweifellos Großes, geleistet und die Besten unserer Nation früherer Jahrhunderte sind aus ihm hervorgegangen. Ich glaube, schon aus diesem Grunde hätte das humanistische Gymnasium allen Anspruch darauf, in etwas respektvollerer Weise behandelt zu werden, als das vielfach, außerhalb dieses hohen Hauses natürlich, in Broschüren und Versammlungen in der Regel allerdings von durchaus seichten Köpfen beliebt wird. Das humanistische Gymnasium wird auch im 20. Jahrhundert noch seine Bedeutung behalten, weil wir den Geist, weil wir die Ideen, die dieser Schultypus uns übermitttelt, auch im 20. Jahrhundert noch nicht entbehren können und nicht entbehren wollen, weil die ganze deutsche Kultur auch in ihrer komplizierten modernen Form den Kausalzusammenhang mit der Antike nicht verleugnen kann und infolgedessen auf den Schlüssel zu ihr, auf das humanistische Studium, nicht verzichten darf.

Gerade aus diesem Grunde muß ich es auf das lebhafteste bedauern, wenn in einem Schriftstück, das uns der Bayerische Realschulmännerverein unterbreitet hat, die Oberrealschule als Nationalgymnasium bezeichnet und in sehr ostentativer Weise in Gegensatz zum humanistischen Gymnasium gestellt worden ist. Es soll doch hoffentlich damit nicht der Meinung Ausdruck verliehen werden, daß der Betrieb der griechischen und römischen Sprache und Literatur, die Einführung in die antike Kultur zu Griechen und Römern heranbilde und so, wenn auch unbewußt, eine antinationale Tendenz in sich trage. Denn dann könnte man der Oberrealschule ebensogut den Vorwurf machen, daß der intensive Betrieb des Englischen und Französischen zu Engländern und Franzosen heranbilde, dann wäre die Oberrealschule ebensowenig national wie das humanistische Gymnasium. Ich sage aber, das Studium der Antike garantiert, soweit ein Bildungsfach überhaupt hier eine Garantie geben kann, ebensogut eine nationale Erziehung wie die modernen Unterrichtsmittel. Die gewaltigen Schöpfungen unserer deutschen Dichterheroen haben ihren tiefsten Grund nicht in der germanischen, sondern in der hellenischen Kultur, und doch werden gerade Schiller und Goethe in erster Linie als Nationaldichter reklamiert. Ich meine also, man sollte einmal

aufhören zwischen humanistischer und nationaler Bildung einen Gegensatz zu konstruieren, der durchaus nicht vorhanden ist. Derartige Geschichten sollen sich doch nicht immer Leute verstatten, die ernst genommen werden wollen, sonst laufen sie Gefahr, daß man sie nicht mehr ernst nimmt.

Auch die Gegenüberstellung von humanistischer und moderner Bildung kann zu Mißverständnissen führen. Was heißt moderne Bildung? Wenn man darunter eine Bildung mit modernen Unterrichtsmitteln, mit Mitteln, die der Neuzeit entnommen sind, versteht, kann man einen gewissen Gegensatz wohl herauskonstruieren, obwohl auch das Gymnasium alle diese modernen Bildungsmittel in sich aufgenommen hat. Der Unterschied liegt bloß in der Intensität und der Art ihrer Behandlung. Wenn man unter moderner Bildung aber die Vertrautheit mit den Gegenwartsverhältnissen, das Verständnis für die Gegenwartsbestrebungen auf allen Kulturgebieten unseres Volkes und insbesondere die Befähigung versteht, in führender Stellung an den Kulturaufgaben unseres Volkes auch aktiv mitzuarbeiten, so vermittelt nach meiner Auffassung das humanistische Gymnasium heute ebensogut diese Bildung wie eine reale Anstalt. Ich habe schon bemerkt und auch Herr Kollege Dr. Heim hat das ausgeführt, wir haben ja gar keine rein humanistischen Gymnasien mehr. Mathematik, Physik, Naturkunde, Französiche Sprache, Geographie, Geschichte, Deutsch, Zeichnen werden alle auch im humanistischen Gymnasium gelehrt.

Der Herr Kollege Kanzler fragt: „Aber wie?" Ich möchte ihn einmal ersuchen darüber Aufschluß zu geben, wie denn die Sachen an der Oberrealschule oder am Realgymnasien betrieben werden. Aber ich sage: ganz abgesehen davon bieten gerade die antiken Klassiker, bietet die Einführung in die antike Kultur hundert- und aberhundertmal Gelegenheit auf neuzeitliche Verhältnisse, auf moderne Einrichtungen, auf die Errungenschaften des menschlichen Geistes auf modernen Gebieten, auch auf technischem, auf naturwissenschaftlichem Gebiete hinzuweisen. Gerade diese Parallelen, die sich bei einer Reihe von Schriftstellern aufdrängen, gerade diese ständige Gegenüberstellung der verhältnismäßig primitiven, auf einfachen Grundlagen sich aufbauenden, aber doch so hochstehenden antiken Kulturwelt mit den komplizierten Formen unseres modernen, wirtschaftlichen, sozialen, wissenschaftlichen Lebens trägt in ihrer Wechselwirkung wesentlich dazu bei, auch das Verständnis der modernen Kultur für die humanistisch vorgebildeten Schüler zu erleichtern, und hat vielleicht noch das eine Gute an sich, daß sie vor einer Überschätzung der modernen Kultur bewahrt.

Ein dritter Gegensatz ist vor einigen Tagen zu konstruieren versucht worden zwischen humanistischer und praktischer Bildung. Auch hier muß ich wieder fragen: was heißt praktische Bildung? Unsere neunkursigen Mittelschulen können und dürfen nicht die Aufgabe haben, eine Fachbildung für irgend einen späteren Beruf zu vermitteln. Diejenigen Leute, die durch unsere neunkursigen Mittelschulen gehen, erhalten ihre Fach- und Berufsbildung auf der Hochschule. Versteht man unter praktischer Bildung aber die Aneignung eines gewissen Fonds von Kenntnissen als Grundlage für das spätere Universitätsstudium, so darf zwischen der Bildung, die das humanistische Gymnasium vermittelt, und praktischer Bildung erst recht kein Unterschied gemacht werden; denn in diesem Sinne ist das Studium der lateinischen Sprache für den Juristen, das Studium der griechischen für den Mediziner, das Studium beider für den Theologen und Philologen geradesogut eine praktische Vorbildung, wie die Mathematik für die zukünftigen Kandidaten der technischen Wissenschaften.

Aus den Reden am dritten allgemeinen Tag für deutsche Erziehung.

(Dem Bericht in den „Blättern für deutsche Erziehung", Weinmonat 1906 Nr. 10, entnommen, um zur Lesung des ganzen Berichts anzuregen.)

Der Vorsitzende Arthur Schulz von Birkenwerder: „Immer mehr geraten die im Gymnasium Verbildeten ins Hintertreffen gegenüber den Männern aus dem Volke. Ver-

gleichen wir z. B. die Volksschullehrer mit den Gymnasiallehrern, so ist es der Volksschullehrerstand, der immer mehr hervortritt, wo es gilt, neuer Kultur die Bahn zu brechen .... Es ist durchaus nicht kühn, wenn man prophezeit, daß der deutsch gebildete Volksschullehrerstand dem Gymnasiallehrerstand den Rang ablaufen wird." „Wir gehen sicher schweren Kämpfen entgegen. Rassen- und Religionskämpfe stehen uns bevor .... Wir können keine Führer brauchen, die sich aus den heißen Kämpfen der Gegenwart in den bequemen Lehnstuhl flüchten, um, in der Hand den Horaz oder Ovid, leeren Träumen nachzuhängen."

Landwirtschaftsschuldir. Rhenius aus Samter: „Seit einer Reihe von Jahren ist allen diesen [9 jährigen] Anstalten die Gleichberechtigung für den Übergang zur Universität verliehen worden, doch ist damit eine wirklich gleiche Wertung keineswegs erreicht. Namentlich die Oberrealschulen sind zurückgesetzt, und das Gymnasium hat immer noch eine Vorzugsstellung behalten. [Auch Realschuloberlehrer Gruhn von Berlin erklärte später, daß die sogen. Gleichberechtigung keinen Gewinn gebracht habe. Man habe diese Maßregel nur ergriffen, um das alte Gymnasium als solches zu retten. Von einer wirklichen Gleichberechtigung könne keine Rede sein.] Da die Oberrealschüler sich in den alten Sprachen einer Nachprüfung unterziehen müssen, wenn sie Jura u. s. w. studieren wollen, so wäre es eigentlich nur billig, wenn solche Herrn Gymnasiasten, die sich den Naturwissenschaften widmen wollen, in den Naturwissenschaften eine Nachprüfung abzulegen hätten [von denen sie nämlich ebenso wenig eine Ahnung beim Verlassen ihrer Schule haben, wie die Oberrealschüler nach dem Lehrplan der ihrigen vom Lateinischen]. Die Einrichtung von sogenannten Reformschulen (Gymnasien und Realschulen), welche den altsprachlichen Unterricht bis zur Tertia hinaufgeschoben haben, kann nur als eine Abschlagszahlung auf die Zukunft angesehen werden .... Es wäre zu wünschen, daß der Betrieb der alten Sprachen so lange immer höher hinausgeschoben würde, bis er ganz verschwände."

Prof. Gurlitt aus Steglitz, um auf die Frage Roethes „Wo nehmen die Leute den Mut her, gerade in Weimar zu tagen?" eine Antwort zu geben: „Wir sind nach Weimar gekommen, erstens wegen der günstigen Lage, zweitens, weil wir hier einen ganz vortrefflichen Oberbürgermeister haben und kein einziger Polizist im Saale zu sehen ist. Drittens kommen wir her wegen der gesunden reinen Luft .... Viertens kommen wir hierher, weil dies der Ort ist, wo das freie Manneswort noch gilt. Hier wird deutsche Kultur gemacht. Hier haben wir die leuchtenden Vorbilder der Mannheit, hier haben die großen Reformatoren gewirkt und gelebt, die Deutschland groß gemacht haben. Wir werden immer hier tagen, schon um unsere Gegner zu ärgern. Auch das macht Freude. Die Humanisten nehmen Herder, Schiller und Goethe für sich in Anspruch, das ist eine historische Fälschung. Diese Männer stehen zu uns, oder vielmehr wir stehen zu ihnen."

„Nun wollen wir uns — sprach Gurlitt weiter — den famosen Herrn Professor Roethe einmal näher ansehen. Mit Recht ist gesagt worden, der Professor ist das Nationalunglück Deutschlands .... Das ist eine ganz fürchterliche Art, deutsche Kultur zu treiben! Ich bin auf das Thema Nibelungenlied nicht vorbereitet, aber das weiß ich, wenn der Dichter römische Einflüsse hätte zur Geltung bringen wollen, so hätte er hundertfältig Gelegenheit gehabt. Wenn Siegfried begraben wird, geschieht es nicht in feierlichem Ritus, es ist kein Bischof dabei, keine Messe wird gelesen. Der Dichter pocht auf sein Germanentum. Das einzige Mal, wo ein römischer Priester eine Rolle spielt, ist die Stelle, wo die Deutschen den Pfaffen nehmen, ihn in die Donau werfen und sich freuen, wie der geistliche Herr im Wasser schwimmen kann. .... Schlimmer hat sich ein Germanist noch nicht blamiert." Auch Realgymnasialprofessor Förster von Friedenau gab dem Befremden Ausdruck, daß „solche Germanisten auf deutschen Lehrstühlen möglich" seien.

Prof. Lehmann-Hohenberg von Weimar: „Nach meiner Meinung kommt es sehr darauf an, zu naturwissenschaftlichem Denken zu erziehen. Unsere Zeit kann charakterisiert werden als eine Zeit der Unwahrheit. Das kommt daher, daß sich die humanistischen Wissenschaften eng an frühere Weltanschauungen, wie die mosaische, anschließen."

Prof. Gurlitt: „Wir schätzen den großartigen Wert der Naturwissenschaften, aber wir wollen natürlich nicht das exakte Denken einseitig in den Vordergrund stellen. Es handelt sich vor allem um eine gründliche Umwandlung der ganzen Schule. Die Wissenschaft ist überhaupt nichts für die Jugend, davon sollte sie möglichst verschont bleiben. Ich erziehe meine Kinder zu Hause, ich will nicht, daß sie mir in der Schule verhunzt werden. Wenn meine Frau kommt und fragt: Was soll aus den Jungen werden? so sage ich: Menschen. Wir brauchen Menschen!"

Dr. med. Georg Liebe von Waldhof-Elgershausen: „Die meisten Nachteile unseres jetzigen Schulsystems werden beseitigt durch Verlegung des Unterrichts ins Freie. Die Konzentrationsfähigkeit ist nach einiger Gewöhnung im Freien nicht geringer als im Zimmer. Die Disziplin ist nicht schwerer, sondern eher leichter aufrecht zu erhalten .... Durch den Unterricht im Freien wird die Frage wieder in ihr Recht eingesetzt. Der Lehrer braucht sich nicht zu schämen, wenn er eine solche nicht beantworten kann. Er wird gemeinsam mit den Kindern die Antwort suchen .... Alle Fächer können im Freien gegeben werden, so Gruppe I: Naturkunde, Religion bezw. Ethik, Charakterbildung, Charaktererkennung .... In der Freiluftschule erzogene Kinder werden auch als Erwachsene das Freiluftleben mehr lieben, als es die jetzigen Stuben- und Kneipensitzer tun (Naturtheater, Freiluftmuseen, Tanz, Gottesdienst u. s. w.)."

Stärkere Meinungsverschiedenheit trat bei der Diskussion am zweiten Tage hervor. Gurlitt: „Wenn in unserem Volke viele antinational empfinden, so ist es, weil sie müssen. Deshalb gilt mein Kampf in erster Linie der Regierung. Wenn man sagt, wir sollen eingeführt werden in die Denkweise der Griechen und Römer, so ist das eine Vergewaltigung. Hätte man dem deutschen Volk das Recht gegeben, seine Schule selbst zu machen, so hätten wir schon längst eine deutsche Schule." — Gustav Simons von Kassel zweifelt, daß die Schulreformbestrebungen Erfolg haben können: das deutsche Volk sei von geheimen Mächten umstrickt, von den Jesuiten, vom Judentum und vom Freimaurertum. Er fordert die Versammlung auf, dagegen Front zu machen. — Arthur Schulz: „Wir sind keine politische Versammlung, und ich werde nicht dulden, daß hier Politik getrieben wird. Wenn es etwas gibt, das unsere ganze Arbeit, die wir seit sechs Jahren geleistet haben, zertrümmern würde, dann ist es Politik." — Prof. Förster von Friedenau: „Ich stimme Gurlitt bei, das Übel liegt dort, wo der Befehl gegeben wird." — Oberlehrer Gruhn von Berlin: „Ich muß mich gegen den Versuch wenden, zwischen der Regierung und uns einen Gegensatz zu schaffen. Die Regierenden tun nur, was die Mehrheit des Volkes will. Es gibt aber ganze Klassen, Juristen, Mediziner, Theologen u. s. w., welche den Humanismus unterstützen." — Arthur Schulz: „Ich muß teilweise Herrn Dr. Gruhn beistimmen. Ich weiß, daß es in einflußreichen Kreisen Männer gibt, die den Reformen wohl zugänglich sind. Aber sie finden große Schwierigkeiten. Darum bin ich immer dafür eingetreten, daß es unsere hauptsächlichste Aufgabe sein muß, die öffentliche Meinung für uns zu gewinnen. Wenn wir erst genügend stark sind, werden auch höhere Beamte für uns eintreten. Wir können aber nicht verlangen, daß jeder Beamte, der freiere Anschauungen hat, deshalb seine Stellung aufgebe. Ich wenigstens verlange dies Opfer nicht." — Prof. Gurlitt: „Ich bin strenger in meinen Forderungen. Die Herren, welche die Ehre haben, an der Spitze des deutschen Kulturwesens zu stehen, sollen ihre Haut zu Markte tragen." — Dr. Hafft von Jena: „Die Hauptfrage ist für uns, geeignete Lehrer zu bekommen." — Pfarrer a. D. Wendt: „Es wird gearbeitet in der Lehrerschaft, die Kräfte sind da und regen sich; aber es muß erst wieder einmal ein Bismarck kommen, der freie Bahn schafft."

Weiß man, fällt uns dabei ein, was Bismarck gesagt, als ihm 1895 700 preußische Lehrer von höheren Schulen ihre Huldigung zum 80. Geburtstag darbrachten? Auf die Ansprache Oskar Jägers und die Verlesung der von Repräsentanten aller Provinzen unterzeichneten Adresse erwiderte der Fürst unter Anderem: „Sie sprachen in der eben verlesenen Ansprache von der Dankbarkeit, die der Lehrerstand mir gegenüber empfinde. Meine Herren, das Gefühl ist ein gegenseitiges. Das ist für mich zum Durchbruch gekommen in der Zeit meiner politischen

Arbeit. Hätte ich nicht die Vorarbeit des höheren Lehrerstandes unserer Nation vorgefunden, so glaube ich nicht, daß mein Werk oder das Werk, an dem ich mitgearbeitet habe, in dem Maße gelungen sein würde. Ihnen hat die Pflege der Imponderabilien obgelegen, ohne deren Vorhandensein in der gebildeten Minorität unseres Volkes die Erfolge, die wir gehabt haben, nicht möglich gewesen sein würden. Die Liebe zum Vaterlande, das Verständnis für politische Situationen, — für diese und andere Eigenschaften werden die Keime gelegt in dem Stadium des Menschenlebens, welches Ihrer Pflege vorzugsweise anheimfällt. Der Charakter des jungen Mannes legt sich gerade in dieser Zeit fest. Die Erfolge der nationalen Entwicklung eines jeden Landes beruhen aber hauptsächlich auf der Minorität der Gebildeten, die das Land enthält." Die Meinung Bismarcks von den Wirkungen der höheren Schulen Deutschlands wich, scheint's, von derjenigen der Jungweimaraner etwas ab.

Aus den am Schluß der Versammlung angenommenen Anträgen heben wir folgendes heraus: „An die Spitze der Bewegung für deutsche Erziehung tritt eine Leitung von 8—12 Personen (Männern und Frauen). — Diese Leitung hat die künftigen Tagungen vorzubereiten und die Bewegung in dem Volke und gegen die Behörde nachdrücklich zu vertreten. — Es wird eine Kriegskasse aus freiwilligen Beiträgen gebildet." „Der dritte deutsche Erziehungstag erklärt als nächste zu vollbringende Tat die Schaffung einer wahrhaft deutschen Erziehungsschule im Sinne der in den Blättern für deutsche Erziehung vertretenen Ansichten."

Auch alle humanistisch Gesinnten müssen möglichst baldiges Entstehen einer solchen Anstalt wünschen. G. U.

Von anderen Versammlungen und Verhandlungen.

In diesem Jahrgang unserer Zeitschrift sind (abgesehen von den vorstehenden Exzerpten) über folgende Versammlungen des zu Ende gehenden Jahres mehr oder minder ausführliche Mitteilungen gemacht worden: in Heft I über die zweite der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und über die pädagogische Sektion der Hamburger Philologenversammlung, — in Heft III über die 16. Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasialvereins und die heurige Osterdienstagsversammlung rheinischer Schulmänner, sowie über Sitzungen des preußischen Abgeordnetenhauses und des Herrenhauses, — in Heft IV über die diesjährige Generalversammlung unseres Vereins und die Gründungsversammlung des österreichischen Vereins der Freunde des Gymnasiums. Doch dies sind nicht die einzigen Zusammenkünfte und Versammlungen, die für unsere Bestrebungen eine Bedeutung hatten.

Auf den Wert des Vortrages, den Herr Direktor Treutlein aus Karlsruhe auf der 17. Hauptversammlung des **Vereins für Schulreform** am 8. April über „die Verhandlungen des Jahres 1905 zur Hebung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts mit besonderer Berücksichtigung der Reformschulen" gehalten hat, habe ich schon oben hingewiesen. Es ist ein neuer klarer Beleg für die Richtigkeit der öfter von uns ausgesprochenen Behauptung, daß die Reformschulverfechter keineswegs alle das gleiche Endziel verfolgen, sondern daß sie zum Teil sogar von entgegengesetzten Tendenzen geleitet werden. So wird es sich lohnen, ein anderes Mal auf die Treutleinschen Aeußerungen näher einzugehen.

Die drei Vorträge, welche auf dem **Zweiten Deutschen Oberlehrertag** am 18. April in Eisenach gehalten worden sind, beanspruchen alle in gleichem Grade das Interesse der akademisch gebildeten Lehrer. In Nr. 6 der offiziellen Mitteilungen des Vereinsverbandes ist ein eingehender Bericht über die Versammlung enthalten, in dem auch die Hauptgedanken jener Vorträge wiedergegeben sind. Der des Direktors der Elisabethenschule in Frankfurt a. M. Prof. Ernst Keller über „Die Erziehung als Kunst auf wissenschaftlicher Grundlage" ist dann vollständig im XVIII. Band der Neuen Jahrbücher für Pädagogik erschienen und auch im Sonderabdruck von Teubner (zu 80 Pf.) zu beziehen. Ein Punkt, den der Vortragende besonders ins Auge faßte, wird Gegenstand eines Referates und sicher auch der Diskussion auf der Tagung des Gymnasialvereins im nächsten Herbst sein, wo, wie schon mitgeteilt ist, Gymnasialdirektor Dr. H. F. Müller-Blankenburg „über die Grenzen der Generalisierung und die der Individualisierung bei Zöglingen höherer Schulen" reden wird. Doch wird sich der Unterzeichnete erlauben, über diesen und jenen Punkt der Kellerschen Erörterungen vorher in einem der nächsten Hefte unserer Zeitschrift seine Meinung

darzulegen. Daß er mit Manchem in ihnen durchaus übereinstimmt, mit Anderem dagegen entschieden nicht, möchte er aber jetzt schon zum Ausdruck bringen, wie er es dem befreundeten Redner selbst gesagt.

Der Vortrag des Prof. Dr. Martin Hartmann vom König-Albert-Gymnasium in Leipzig über „Die Hygiene und die höhere Schule“, der unverkürzt in der bei Teubner erscheinenden Zeitschrift „Gesunde Jugend“ veröffentlicht ist, führte zu einer von allen gegen 2 Stimmen angenommenen Resolution, wonach „die Schulhygiene ein notwendiger Bestandteil der Vorbildung der Kandidaten des höheren Lehramts ist“. Derselbe Kollege hat einige Monate später in Dresden speziell die Alkoholfrage mit Rücksicht auf Lehrer und Schüler eingehend behandelt, und wir teilen unten einen Teil des dort Gesagten mit.

Allgemein und uneingeschränkt war die Zustimmung zu dem Referat, das von Direktor Block aus Wimpfen, dem hochverdienten Begründer des Oberlehrerverbandes, über „Titel, Rang und Gehaltsverhältnisse der Philologen und Juristen aller deutscher Bundesstaaten“ erstattet und im Gelsenkirchener Korrespondenzblatt abgedruckt ist.

Ueberrascht aber hat uns und wohl auch manchen Anderen ein Passus in dem Geschäftsbericht des Verbandsvorsitzenden, Herrn Prof. Baetgen von Eisenach, über die Rede, die Prof. Fr. Paulsen 1904 an dem ersten Verbandstag zu Darmstadt über „Die höheren Schulen Deutschlands und ihren Lehrerstand in ihrem Verhältnis zum Staat und zur geistigen Kultur“ gehalten hat und die von den Zuhörern mit enthusiastischem Beifall aufgenommen worden war (herausgegeben von Vieweg in Braunschweig. 31 S. 50 Pf.). Der Passus lautet nach den offiziellen „Mitteilungen“: „Als nach der Darmstädter Tagung die vortreffliche Rede des Herrn Prof. Paulsen, dem der höhere Lehrerstand so mannigfach und so stark verpflichtet ist, im Druck erschien, wurde der Wunsch laut, der Vorstand möchte die Rede an die Schulbehörden der deutschen Staaten schicken. Die Rede ist sicherlich ein erhebendes Zeichen für den Geist, in dem unser Verband gegründet worden ist. Dennoch mußte der Vorstand es ablehnen, sie den Regierungen zu überweisen. Die Auffassung des verehrten Redners von unserem Stande können wir und mit uns sicher die Mehrheit der deutschen Oberlehrer nicht teilen. Wir sind keine Gelehrte, und die Zeiten, wo wir es waren, sind unwiederbringlich dahin. Alles, was wir können und freilich auch unbedingt müssen, ist, daß wir unsere Tätigkeit auf gelehrter Grundlage aufbauen, daß wir beständig mit der Wissenschaft in Fühlung bleiben, ihre Fortschritte verfolgen und uns auf ihrer Höhe halten.“

Auf diese Bemerkungen hat Paulsen in einer Beilage zur „National-Zeitung“ vom 15. Juni unter dem Titel „Der Oberlehrerstand kein gelehrter Stand?“ erwidert (die Erwiderung ist auch in Nr. 25 des Gelsenkirchener Korrespondenzblattes abgedruckt) und hat unseres Erachtens mit einleuchtenden Gründen die Ansicht verteidigt, die er zum Teil schon 1901 in dem Aufsatz „Der höhere Lehrerstand und seine Stellung in der gelehrten Welt“ dargelegt hatte, der in den Preuß. Jahrbüchern und dem Pädagogischen Archiv und im Sonderabdruck bei Vieweg erschienen ist. Insbesondere hat uns die Ausführung des Gedankens erfreut, daß es nicht bloß im Interesse der öffentlichen Schätzung des Oberlehrerstandes liegt, wenn er den Charakter des Gelehrtenstandes wahrt, sondern zugleich im dringenden Interesse des Unterrichts in der Gelehrtenschule, deren Aufgabe es sei, zu selbständigem wissenschaftlichem Denken, zu selbsttätiger Erzeugung wissenschaftlicher Erkenntnis zu erziehen. Natürlich hat damit Paulsen nicht gemeint (er wehrt diese Deutung ausdrücklich ab), daß jeder Oberlehrer neben seiner Lehrtätigkeit eine mehr oder minder reiche wissenschaftliche Produktion entwickeln soll, sondern er ist sogar der Ansicht, daß Lehrer, die ihre ganze Kraft ausschließlich in den Dienst der Schule und Jugendbildung stellen, auch für die Gelehrtenschulen notwendig seien; er ist aber andererseits zugleich überzeugt, daß diese Schulen nicht gedeihen können, wenn unter ihren Lehrern sich nicht auch solche finden, die nicht ganz in der Schularbeit aufgehen, sondern sich neben dieser als wissenschaftliche Forscher betätigen. Und als allgemeine Forderung für die an Gelehrtenschulen beschäftigten wissenschaftlichen Lehrer wird in der Tat nur dies, aber dies entschieden festzuhalten sein, daß ihr Verhältnis zur Wissenschaft nicht ein rein rezeptives sein darf, daß sie auch in die wissenschaftliche Forschung auf dem von ihnen gewählten Gebiet eingeführt sein und irgendwie die Fähigkeit, sich an ihr zu beteiligen, gezeigt haben sollen. Für diejenigen Oberlehrer aber, die an solchen höheren (d. h. über die Volksschulbildung hinausgehenden) Schulen unterrichten, die nicht den Charakter von Gelehrtenschulen haben, erscheint zwar die Erfüllung dieser Forderung nicht gleichermaßen als etwas notwendiges, sie wird aber auch für sie und ihren Unterricht ersprießlich sein.

Daß die Vorbereitungen für die Eisenacher Versammlung von den geschäftsführenden Herren in ausgezeichneter Weise getroffen waren, erwartete man schon nach dem Einladungsschreiben, aus dem zu ersehen war, daß Ausschüsse nach den verschiedensten Seiten gesorgt hatten. Und nicht am wenigsten hat sich unter ihnen der sechste, der Damenausschuß, bewährt, der auch ziemlich viel zu tun hatte: denn die Zahl der „mitgenommenen“ Damen war erfreulich groß. Auch können wir nicht umhin, der Bewunderung für die muntere Leistung der

Eisenacher Oberlehrertöchter Ausdruck zu geben, die bei der Göttersynode auf dem Olymp mitgewirkt haben. Die Verdienste aller, denen das glückliche Gelingen der Versammlung verdankt wurde, feierte schließlich mit Einstreuung dieses und jenes Salzkornes, wie er das so trefflich versteht, Prof. Lohr von Wiesbaden.

Am 19. Mai versammelte sich der **Württembergische Gymnasiallehrerverein** in Stuttgart. Es war das 16. Mal, daß seine Mitglieder zusammentraten. Eine große Anzahl Kollegen hatte sich schon am Vorabend eingestellt, der jetzt das erste Mal zu einem durch allerlei Produktionen verschönten und erheiterten Begrüßungsabend gestaltet worden war. Unter den Verhandlungen in der Hauptversammlung war der Vortrag des Dr. Weller von Oehringen „über die Geschichte des humanistischen Schulwesens in Württemberg" keineswegs bloß von territorialem, sondern von hohem allgemeinem Interesse für Alle, die sich für die Entwicklung des höheren Schulwesens in Deutschland interessieren. Hat doch kein deutsches Land so viel Eigenartiges auf dem Gebiet des öffentlichen Unterrichts hervorgebracht und zum guten Teil bis auf den heutigen Tag bewahrt. Man findet einen Auszug aus dem Vortrag in dem eingehenden Bericht über die Versammlung in Nr. 6 und 7 der „Südwestdeutschen Schulblätter"; unser Wunsch aber wäre, daß des Redners Mitteilungen und Betrachtungen vollständig gedruckt würden.

In derselben Zeitschrift findet sich auch ein Auszug aus den Erörterungen des Prof. Dr. Ludwig von Stuttgart über „Die Bürgerkunde im Gymnasialunterricht", die in der nächstjährigen Versammlung fortgesetzt werden sollen, da diesmal wegen vorgerückter Zeit nur der erste Teil geboten werden konnte. Die sehr zu billigende Tendenz des Redners erhellt aber schon völlig klar aus diesem Teil: sie geht dahin, daß die Bürgerkunde nicht als besonderes Unterrichtsfach und etwa gar in systematischer Weise an den Gymnasien gelehrt werden soll (wie dies in Frankreich und Italien zu finden), sondern in engem Anschluß an den bestehenden Unterricht. Wie dies zu machen, führte Prof. Ludwig an einzelnen Beispielen geschickt aus und verwahrte sich dabei zugleich entschieden gegen den von einigen Seiten gewünschten „Gesinnungsdrill" der Schüler.

Der von dem Vorsitzenden, Herrn Rektor Dr. Klett aus Cannstadt, erstattete Geschäftsbericht gab Zeugnis davon, wie gerechte Ordnung der Standesangelegenheiten der württembergischen Gymnasiallehrerschaft von der gegenwärtigen Leitung des Vereins ebenso geschickt und kräftig angestrebt wird, wie in den Jahren, wo der verstorbene Ministerialdirektor Planck und die jetzigen Oberstudienräte Hauber und Herzog an der Spitze des Vereins standen. — Schließlich eine persönliche Bemerkung. Der Berichterstatter über diese Versammlung in dem genannten Blatt hat freundlicherweise auch eines Trinkspruchs von mir auf die „Originale im Gymnasiallehrerstand" gedacht: ich bitte nicht zu meinen, daß ich diese Klasse von Kollegen verspottet oder gar verwünscht habe; ich bedauere lebhaft die starke Abnahme ihrer Zahl.

Im Anfang der Pfingstwoche fand außer der Generalversammlung des Gymnasialvereins auch die Gruppenausschußsitzung der **Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte** in Berlin statt. Ueber den Verlauf ist im dritten diesjährigen Heft der „Mitteilungen" der genannten Gesellschaft S. 300 ff. (wo es nur „5. Juni" statt „5. Juli" heißen muß) Bericht erstattet. Dem am 21. Oktober v. J. durch den Tod seiner rastlosen Tätigkeit entrissenen Begründer der Gesellschaft, Prof. Kehrbach, wurden von verschiedenen Seiten Worte der lebhaftesten Anerkennung gewidmet. Zugleich wurde erwogen, in welcher Weise es möglich sei, die Hinterbliebenen in Rücksicht auf die hohen Verdienste des Mannes mit einer Pension zu bedenken. Vorausgegangen war eine sehr lesenswerte Skizze von dem bewegten, arbeitsreichen Leben des Verstorbenen in dem 4. Heft des vorigen Jahrgangs der „Mitteilungen", die jetzt von Prof. Heubaum redigiert werden. Der von demselben vorgelegte Arbeitsplan der Gesellschaft, sowie die Berichte der Vertreter der einzelnen Gruppen gaben ein anschauliches Bild von der ungemeinen Rührigkeit, mit der in verschiedenen deutschen Staaten die Aufgaben, die sich die Gesellschaft gestellt hat, angefaßt werden. Sehr förderlich für die Arbeiten auf dem Gebiete der deutschen Schulgeschichte sind übrigens, um das nebenbei zu bemerken, die Jahresberichte über die betreffende neueste Literatur, die seit einiger Zeit in den „Mitteilungen" erscheinen.

Von den jüngsten Leistungen der österreichischen Gruppe, die fortwährend in erfreulichster Weise an Ausdehnung wächst, handelt der auf der Jahresversammlung am 16. Juni von ihrem Schriftführer, dem Prof. Dr. Wotke, vorgetragene, im Verlag von Karl Fromm veröffentlichte Jahresbericht. — Wie eifrig man auch in der Schweiz am Werk ist, erfuhren wir später in der Jahresversammlung der „schweizerischen Vereinigung für schulgeschichtliche Studien", die am 7. Oktober in Aarau stattfand. Einen dort von Prof. Dr. Guggenheim aus Zürich über „Petrus Ramus, den Reformator des wissenschaftlichen Unterrichts", gehaltenen Vortrag werden wir in einem der ersten nächstjährigen Hefte unserer Zeitschrift zum Abdruck bringen.

Auf der am 6. und 7. Juni d. J. in Dresden abgehaltenen Jahresversammlung des **Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege**, die von etwa 400 Personen besucht war, Aerzten, Schulmännern und Schulverwaltungsbeamten, ist zum ersten Male seit Bestehen dieses Vereins die Alkoholfrage zur Erörterung gekommen, und zwar in Verbindung mit dem auf der Tagesordnung stehenden Thema: „Der Stand der akademisch gebildeten Lehrer und die Hygiene.“ Der medizinische Referent für dieses Thema, Dr. Wichmann aus Harzburg, und der pädagogische, Dr. Le Mang, streiften die Alkoholfrage mehrfach, ohne jedoch näher darauf einzugehen. Ausführlicher verbreitete sich darüber Prof. M. Hartmann aus Leipzig bei der Diskussion und sagte darüber nach dem uns vorliegenden Berichte unter Anderem Folgendes:

„Unter den Vorschlägen, die Herr Dr. Wichmann zur Hebung der ungünstigen Gesundheitsverhältnisse des höheren Lehrerstandes gemacht hat, erscheint mir besonders wichtig die Forderung, daß schon der Studierende des höheren Lehrfaches zum Studium der Hygiene verpflichtet werde, und zwar stimme ich durchaus dem Vorschlage zu, daß dies Studium schon in die ersten Semester gelegt werde, weil es von der größten Wichtigkeit ist, daß auch die praktische Lebensführung der Studierenden, die oft sehr unhygienisch ist, in heilsamer Weise durch dies Studium beeinflußt werde. Und dabei ist zu verlangen, daß der künftige höhere Lehrer auch eingehend über eine Frage unterrichtet wird, die von der größten praktischen Bedeutung für ihn selbst und die ihm einmal anzuvertrauenden Schüler ist, ich meine die Alkoholfrage.

„Ueber diese Frage herrscht bei den Gebildeten der Nation noch eine erstaunliche Unkenntnis. Jedermann glaubt die Frage zu kennen, weil er täglich sein mehr oder weniger bescheidenes Quantum Alkohol trinkt und weil er ab und zu einmal einen Artikel darüber in der Presse liest, deren meiste Organe ja selbst im Banne des Alkoholkapitales stehen und darum die Wahrheit über die Frage nur in sehr verdünnter Form, wenn überhaupt, durchsickern lassen. Diese beklagenswerte Unkenntnis findet sich im höheren Lehrerstande, aber sie findet sich auch bei den Medizinern, wie bei den akademisch gebildeten Berufsständen überhaupt. Die Anwesenden pflegen ja in solchem Falle stets ausgenommen zu sein, aber frage nur einmal jeder in seinem Kreise nach, wer z. B. ein Standard-Werk wie Hoppes Tatsachen über den Alkohol, ich will garnicht sagen, zum Gegenstande des Studiums gemacht, sondern nur gelesen hat. Unter 100 akademisch gebildeten Lehrern wird es vielleicht einer gelesen haben, und nach allem, was ich von medizinischen Bekannten höre, dürfte das Verhältnis bei den Aerzten nicht viel günstiger sein.

„Und nun noch etwas weiteres. Es ist schon viel geschrieben worden über die anstrengende, aufreibende Natur unserer Berufsarbeit, und auch Herr Dr. Wichmann hat gestern darüber gesprochen. Unser Beruf ist anstrengend, das ist keine Frage, jeder Kollege empfindet das, und diese Empfindung kenne auch ich sehr stark, als Neuphilolog vielleicht noch stärker als mancher andere.

„Nun mache ich aber seit etwa einem Jahre eine interessante Beobachtung, die mir so wichtig erscheint, daß ich sie dieser Versammlung vorlegen möchte, die Beobachtung nämlich, daß mich der Unterricht neuerdings bei weitem nicht mehr so strapaziert wie ehedem. Früher war ich nach drei Unterrichtsstunden wie geknickt, wie gebrochen, fühlte mich geradezu unfähig für weitere Arbeit, und mein Organ war dann allemal so angegriffen, daß ich mich am liebsten ganz stumm verhielt. Diese starken Ermüdungserscheinungen, die mich oft beunruhigten, sind nun neuerdings gewichen, obwohl ich älter geworden bin, obwohl ich seit vorigem Jahre 1 Stunde wöchentlich mehr zu geben habe als früher, nämlich 16 Schulstunden und 2 Stunden in der neusprachlichen Abteilung des Kgl. praktisch-pädagogischen Seminars der Universität Leipzig.

„Und wenn Sie mich nun nach der Erklärung dieses erfreulichen Wandels fragen, so muß ich Ihnen das Folgende sagen: Durch das Studium der Schulhygiene, dem ich seit einer Reihe von Jahren angelegentlich obliege, habe ich doch gelernt, auf manche Schädlichkeiten zu achten, an die ich früher garnicht gedacht habe, und vor allem möchte ich hier eins betonen: seit etwa 2 Jahren lebe ich völlig abstinent, d. h. ich habe den Alkohol völlig aus meinen Lebensgewohnheiten ausgeschaltet. Das ist die hauptsächlichste, wesentlichste Erklärung, die ich bei ernster Selbstprüfung finde.“

Im Weiteren führte der Redner die bezüglich der eigenen Person gemachten Erfahrungen näher aus und erklärte seine Ueberzeugung, daß das im höheren Lehrerstande so häufige Leiden der Nervosität nicht sowohl in, als neben dem Berufe seine Ursachen habe und zwar vor Allem in den allgemein verbreiteten Trinksitten, die den Körper zu Nervenleiden disponierten, eine Ansicht, zu der auch der bekannte Neurologe Paul Möbius auf Grund langjähriger Beobachtungen, wie aus der dritten Auflage seines Buches über die Nervosität erhelle, gelangt sei. Am Schluß zog Hartmann aus dem Dargelegten praktische Schlüsse für das Verhalten der Lehrer und die Erziehung der Jugend.

Da diese Erörterung so mißdeutet wurde, daß Herr Hartmann meine und behaupte, es seien im höheren Lehrerstande besonders viel starke Trinker vorhanden, so gab er hinterher die Erklärung: „Im Gegenteil, dieser Stand muß im allgemeinen als mäßig bezeichnet

werden. Aber er nimmt doch natürlich Teil an den allgemeinen Trinksitten, die vor der modernen hygienischen Forschung nicht bestehen können, und er ist durch die Universität gegangen, an der die bekannten akademischen Trinksitten herrschen. Es gibt nicht wenig akademisch Gebildete, die schon von der Universität her einen durch Alkohol geschwächten Organismus in den Beruf mitbringen und dann den Anstrengungen desselben nur unvollkommen gewachsen sind."

Das Vorstehende ging uns durch Herrn Dr. Amelung, den Besitzer der Kuranstalt Königstein im Taunus, zu, ebenso ein Aufruf zum Eintritt in den Verein abstinenter Philologen deutscher Zunge, dessen erster Vorsitzender Prof. Hartmann und dessen erster Schriftführer und Kassier Gymnasialprofessor Kurt Junge in Leipzig, Yorkstr. 9, ist. An den letzteren sind alle Beitrittserklärungen und Mitgliederbeiträge (2 M. im Mindestfalle) zu richten.

Der Unterzeichnete hat diese Mitteilungen gern, dem Wunsch des Uebersenders entsprechend, in unserer Zeitschrift zum Abdruck gebracht, möchte aber nicht verhehlen, daß er selbst zwar mit voller Ueberzeugung dem „Verein gegen den Mißbrauch geistiger Getränke" angehört, aber die vollständige und allgemeine Abstinenz nicht als ein mit allen Kräften anzustrebendes Ziel ansieht und die Bezeichnung Gift für alle Quantitäten aller alkoholhaltigen Getränke nur etwa in dem Sinne für berechtigt hält, wie sie auch für Tabak und Kaffee gebraucht werden kann.

Am 8. und 9. Juni fand in Heidelberg die 21. Jahresversammlung des **Vereins der akademisch gebildeten Lehrer Badens** statt, über die in ausführlichster Weise die dauernd vortrefflich redigierte Zeitschrift (in Nr. 6 und 7 des laufenden Jahrgangs) berichtet hat, die ursprünglich nur das Organ dieses Vereins war, seit Jahren aber zugleich das des Hessischen Oberlehrervereins und des Württembergischen Gymnasiallehrervereins ist und deswegen passend den Namen „Südwestdeutsche Schulblätter" trägt. Die Badener Oberlehrer haben jetzt ihr jährliches Zusammenkommen auf zwei Tage ausgedehnt, wie das die Baiern und Sachsen schon längst tun, und das für die diesjährige Versammlung angesetzte Programm war auch so ungemein reichhaltig, daß es in einem Tage unmöglich hätte bewältigt werden können.

In der Tat waren sehr interessante Darbietungen von den verschiedensten Seiten und von verschiedenster Art in Aussicht gestellt, und die Versprechungen des Programms verwirklichten sich alle mit Ausnahme einer, die wegen Erkrankung, und einer, die wegen unzureichender Zeit nicht erfüllt werden konnte. Durch die glänzenden neuen Räume der Bibliotheca Palatina führte der Oberbibliothekar Professor Dr. Wille. In ihrem Hörsaal gab Dr. Gerhard, in dessen Händen speziell die Fürsorge für die handschriftlichen Schätze liegt und der sich schon einen wohlbegründeten Namen auf dem Gebiete der Papyrusforschung erworben hat, Belehrungen über die Papyrussammlung unter Vorzeigung der wichtigsten Stücke. Durch die Räume des Schlosses führte Geh. Hofrat Thorbecke. Die Einrichtungen und Instrumente der Sternwarte auf dem Königsstuhl bei Heidelberg zeigten und erklärten in liebenswürdigster Weise ihre beiden Direktoren.

Von den am ersten und zweiten Tage gehaltenen Vorträgen haben wir den auf den naturwissenschaftlichen Unterricht bezüglichen des Prof. Dr. Ruska oben schon kurz besprochen; die übrigen bewegten sich alle auf dem Gebiet der klassischen Philologie, so der des Herrn Prof. Dr. von Duhn über griechische Vasenmalerei, in dem an einer Anzahl von Lichtbildern gezeigt wurde, wie diese antiken Darstellungen zur Unterstützung des höheren Schulunterrichts dienen können, der des Prof. Dr. Dieterich über die Entstehung der griechischen Tragödie und der Bericht des Prof. Dr. Brandt über die nach Konstantinopel, kleinasiatischen Stätten, dem griechischen Festland und griechischen Inseln gerichtete, von Herrn von Duhn geleitete Studienreise badischer Gymnasiallehrer.

Der vom Vorsitzenden, Direktor Prof. Keim, erstattete Jahresbericht zeigte außer Anderem, wie erfreuliche Fortschritte die Bestrebungen des Vereins zur Erledigung der Standesfragen wieder gemacht haben und wie weit man doch jetzt vorgerückt sei von den Anfängen dieser Bemühungen, wo es noch nötig war, so naive Bemerkungen zu parieren, wie die eines höheren Beamten der Unterrichtsverwaltung, daß bei aller Besserstellung der Oberlehrer doch die gescheiteren Abiturienten Jurisprudenz studieren würden, oder die eines Finanzministers, daß bei dem idealen Sinn, der den höheren Lehrerstand beseelen solle, die Gehaltsfragen keine so große Rolle spielen dürften.

Die beiden Vereine, die von dem unermüdlich und erfolgreichst um die körperliche Tüchtigkeit der deutschen Jugend bemühten Herrn von Schenckendorff geleitet werden, hatten ihre diesjährigen Zusammenkünfte um Sommermitte, der **Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele** am 30. Juni und 1. Juli in der Stadt Posen, wobei Sanitätsrat Dr. Schmidt von Bonn einen Vortrag über die körperliche Erziehung der Mädchen, Prof. Dr. E. Kohlrausch von Hannover einen solchen über die Bedeutung des Schwim-

mens für Erziehung und Leben hielt, — der 17. Kongreß des **Deutschen Vereins für Knaben-Handarbeit** am 7. und 8. Juli in Stuttgart. Hier sprach Seminardirektor Dr. Pabst von Leipzig über die Entwickelung der pädagogischen Idee im Handarbeitsunterricht, Dr. Jessen, der Direktor des Berliner Kunstgewerbemuseums, über die Knabenarbeit im Dienst der künstlerischen Kultur, Lehrer Frenkel von Berlin über Neue Wege in der leichten Holzarbeit, Landrat Dr. Lenz von Beuthen über die Beziehungen der Knabenhandarbeit zu dem wirtschaftlichen Leben des Volkes. Der Vorsitzende aber gab einen zu weiteren Anstrengungen anspornenden Rückblick auf die Entwickelung dieses Unterrichtszweiges und die nunmehr 25jährige Tätigkeit des Deutschen Vereins, die in einer vortrefflichen, 87 Seiten umfassenden, mit dem Bildnis Schenckendorffs geschmückten Festschrift eingehend dargestellt ist. Für den weiteren Fortgang der Jugendspiele ist vor allem zu wünschen, daß in allen Städten geeignete öffentliche Spielplätze hergestellt werden, worauf ein Rundschreiben des Zentralausschusses vom 12. April in dringender Weise hinweist.

Zum ersten Mal in diesem Jahr trat ein **Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge** zusammen. Er tagte vom 1.—4. Oktober in Berlin unter dem Vorsitz des Geheimerats Prof. E. Münch und hat eine reiche Fülle von Fragen in Vorträgen und Diskussionen besprochen. Eingehend berichtet ist darüber in Nr. 41, 42 und 43 der „Deutschen Literaturzeitung". Aber hoffentlich erscheint bald ein vollständiger Abdruck der Vorträge: denn einige von ihnen sind auch für Erziehung und Unterricht der Knaben und Jünglinge von entschiedener Bedeutung. Und sehr zu begrüßen ist, daß sich jetzt ein Zentrum gebildet hat für Forschungen und Bestrebungen, die bisher bei dem Mangel an Gedankenaustausch zwischen den auf diesem Gebiete Tätigen ohne bestimmte gemeinsame Ziele nach den verschiedensten Richtungen auseinandergingen.

Der Kongreß hatte neben seinen Gesamtsitzungen die Verhandlungen von drei Sektionen, einer anthropologisch-psychologischen, einer psychologisch-pädagogischen und einer philanthropisch-sozialen. Ob diese Scheidung sich halten wird und ob auch in Zukunft neben den das Kindesalter betreffenden Themen solche zur Besprechung kommen werden, die sich auf den Unterricht der Knaben und Jünglinge beziehen, wird die Zukunft lehren. Zu den letzteren Verhandlungsgegenständen gehörte z. B. der, über den der Direktor der Treptower Sternwarte Archenbold gesprochen hat: Die Bedeutung des Unterrichts im Freien in Mathematik und Naturwissenschaft.

Ein sehr interessantes Thema historischer Art: Eine erste Blütezeit der Kinderseelenkunde um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts, wurde von Dr. W. Ament in Würzburg behandelt. Nicht minder interessant wäre ein in frühere Vergangenheit zurückgreifendes: Platos, Aristoteles' und Quintilians Vorschriften über die Erziehung der Kinder.

Am 7. und 8. Oktober fand die 46. Jahresversammlung des **Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer** in Aarau statt. Der Unterzeichnete hat auf diese Zusammenkünfte, an denen er während seines Aufenthalts in der Schweiz regelmäßig teilnahm, und auf die Jahreshefte des Vereins, die seit dem Jahr 1869 genaue Berichte über die Verhandlungen brachten, wiederholt im Humanistischen Gymnasium hingewiesen und wird dies auch weiterhin tun in der Ueberzeugung, daß wir in Deutschland gar Manches aus den dortigen Vorträgen und Diskussionen lernen können.

Die diesmal gehaltenen Vorträge, von Prof. Dr. Käslin in Aarau: „Neue Strömungen in der eidgenössischen Literatur der deutschen Schweiz (Redner beschränkte sich wegen Zeitmangels auf eingehende Besprechung eines Epos von Karl Spitteler), von Prof. Dr. Jaberg aus Zürich: über Sprachgeographie, und von Prof. Dr. Mühlberg in Aarau: Erfahrungen und Ansichten betreffend Schulreisen, enthielten alle viel des wirklich Neuen und Belehrenden. Wenn aus der Wahl der Gegenstände geschlossen werden sollte, daß man sich auf diesen Versammlungen ausschließlich der Gegenwart zuwende, so wäre zu bemerken, daß die Besprechung einer interessanten Hinterlassenschaft der XI. Legion in Vindonissa durch Prof. Dr. Fröhlich in Aarau, den anerkannt tüchtigen Kenner der römischen Kriegsgeschichte und Kriegsaltertümer, aus einem äußeren Grunde ausfallen mußte, und daß frühere Versammlungen des Vereins nicht bloß ein Gleichgewicht von modernen und von antiken Themen, sondern auch bisweilen ein Übergewicht der antiken zeigten, wie ja der humanistische Unterricht in der Schweiz nicht minder als in Deutschland zahlreiche eifrige und tüchtige Vertreter und Verteidiger besitzt.

Dem Schlußpassus des Vortrages von Koll. Mühlberg mußte ich widersprechen, wo mit Zitierung eines pädagogischen Revolutionärs in Deutschland neben die Dankbarkeit schweizerischer Zöglinge der höheren Schulen gegen ihre Anstalten und Lehrer in genereller Ausdehnung die Undankbarkeit der deutschen Schüler gestellt wurde. In der Tat habe auch ich zahl-

reiche und rührende Erfahrungen von jener Dankbarkeit während meiner schweizerischen Lehrerzeit gemacht und mache sie noch jährlich bei vorübergehendem Aufenthalt im Lande der Eidgenossen: die generalisierende Behauptung von der Undankbarkeit deutscher Gymnasiasten und Realschüler aber ist eine Reformerphrase, die durch unzählige private Aeußerungen und öffentliche Erklärungen widerlegt ist.

Der vom Vorsitzenden, Kantonschulrektor Prof. Dr. Tuchschmid in Aarau, erstattete Jahresbericht und die daran geknüpften geschäftlichen Verhandlungen zeigten außer anderem Erfreulichen die Tendenz, alle akademisch gebildeten Mittelschullehrer auch zur Förderung dringender Standesfragen zu vereinigen und damit eine wesentliche Lücke in den bisherigen Vereinsbestrebungen auszufüllen. G. U.

Literarische Anzeigen.

Ernst und **Leo Weber, Zur Erinnerung an Hugo Weber.** Weimar, Hermann Böhlaus Nachfolger 1906. 336 S. 8°.

Der vorliegende 336 Seiten starke Band ist ein schönes Denkmal der Pietät, das dem am 19. Mai 1904 im 72. Lebensjahre verstorbenen Direktor des Gymnasiums zu Eisenach, Geh. Hofrat Prof. Dr. Hugo Weber, seine Söhne, der Bibliothekar Dr. Ernst Weber (Kiel) und der Gymnasiallehrer Dr. Leo Weber, errichtet haben. Aus den Mitteilungen über das Leben Hugo Webers, bei deren Zusammenstellung die Verfasser zunächst an Verwandte und Freunde des Verstorbenen gedacht haben, lernen wir einen Mann kennen, den angeborener pädagogischer Takt, Liebe zur Jugend und ein reiches Wissen ganz besonders zu dem erwählten Berufe befähigten. Als Pförtner hatte er eine gediegene humanistische Schulbildung genossen und Philologen wie Steinhart und Corssen zu seinen Lehrern gehabt. In Halle widmete er sich erst dem Studium der Mathematik, dann den Sprachen, die auch das Feld seiner wissenschaftlichen Betätigung bildeten. Sein Probejahr absolvierte er am Joachimsthalschen Gymnasium in Berlin unter August Meineke. Bis auf dieses eine Berliner Jahr hat er ausschließlich in Thüringen gelebt und gewirkt. Er wurde Kollaborator an der Latina in Halle, ordentlicher Lehrer erst in Mühlhausen, dann in Weimar und wurde von hier aus zum Direktor des Eisenacher Gymnasiums berufen, das er 17 Jahre, von 1881 bis 1898, geleitet hat. Als Schulmann war Weber ein begeisterter Anhänger des humanistischen Gymnasiums und der klassischen Bildung, deren Bedeutung und Wert er in seinen Schulreden gern und oft erörterte. Dabei gab er dem Griechischen vor dem Lateinischen den Vorzug und redete einer Verschiebung der Stundenzahl in den oberen Klassen zugunsten des Griechischen das Wort. Doch war er ein ausgezeichneter Kenner der lateinischen Sprache, in der er sich mündlich und schriftlich gewandt auszudrücken verstand. Im Lateinischen bekämpfte er die Beschwerung des Unterrichts mit allerhand grammatischen Einzelheiten, die dem Unterrichte etwas Formalistisches gäben und nichts zur Förderung der Denktätigkeit beitrügen. Für einen gründlichen Unterricht in der alten Geschichte schienen ihm die zwei Jahre der Unter- und Obersekunda unentbehrlich. Im Deutschen hat er selbst oftmals seine Schüler mit Erfolg in die Sprache des Nibelungenliedes eingeführt. In der Mathematik, zu deren Würdigung ihn ebenfalls eigenes Studium befähigte, hielt er es für seine Aufgabe als Direktor eines Gymnasiums, einer Ueberspannung der Forderungen an die Schüler seitens der Vertreter dieses Faches möglichst entgegenzuwirken.

Trotzdem ihn seine anstrengende Tätigkeit als Schulmann in der Verfolgung und Ausführung wissenschaftlicher Pläne vielfach behinderte, war Weber doch seinem ganzen Wesen nach eine Gelehrtennatur: gründlich und beharrlich in der Arbeit, gerecht und maßvoll in seinem Urteil, schlicht und still in seinem Wirken. Auf wie vielen Gebieten er sich schriftstellerisch betätigt hat, zeigt das chronologisch geordnete Verzeichnis seiner Schriften auf S. 112—118 unseres Buches. Außer vielen Anzeigen und Besprechungen sowie zahlreichen Einzelbeiträgen zur Kritik und Erklärung lateinischer und griechischer Schriftsteller erschienen selbständig: Etymologische Untersuchungen (1861), welche eine Wurzel γαλ mit den Grundbedeutungen „hell glänzen" und „hell tönen" erweisen und die zugehörigen Wörter aus den alten Sprachen, den deutschen Dialekten und dem Sanskrit aufsuchen; Die dorische Partikel κά (1864), ein Beitrag zur Lehre von den griechischen Dialekten; eine Griechische (1885) und eine Lateinische Elementargrammatik (1885. 1886); endlich Quaestiones Catullianae (1890), die zum weitaus größten Teile die Gedichte 62 und 68 behandeln. Nach dem Tode seines Lehrers Wilhelm Corssen fiel ihm die Herausgabe von dessen Beiträgen zur italischen Sprachkunde (1876) zu. Eine Besonderheit seiner Studien bildete die Beschäftigung mit dem Litauischen, worin er es bis zu erheblicher Fertigkeit brachte und dem ein großer Teil seiner wissenschaftlichen Veröffentlichungen gilt. Aus dem Nachlasse haben wir noch u. a. „Aristophanische Studien" zu erwarten.

Von den bisher nicht veröffentlichten Reden und Aufsätzen Webers bringt der Hauptteil des vorliegenden Bandes (S. 119—329)

eine Auswahl (15), der die bereits in der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht" erschienene Abhandlung „Ueber den Unterricht im Altdeutschen auf Gymnasien" (1887) eingereiht ist. Eine Kaisergeburtstagsrede aus dem Jahre 1879 handelt über die ersten Deutschen und die ersten Preußen in der Geschichte, ein Aufsatz über Hippokrates bietet eine eingehende Charakteristik der im ersten Bande der Kühleweinschen Ausgabe (1895) vereinigten Schriften dieses Meisters der Medizin; das übrige sind Schulreden zum Antritt des Direktorates, zum 350 jährigen Jubiläum des Eisenacher Gymnasiums und zur Entlassung der Abiturienten.

Das vornehm ausgestattete Buch, dem ein vortrefflich ausgeführtes Bildnis Hugo Webers beigegeben ist, wird Schülern und Freunden des Verstorbenen eine willkommene Gabe und eine wertvolle Erinnerung sein.

Groß-Lichterfelde. Otto Morgenstern.

Die Oden des Quintus Horatius Flaccus in freier Nachdichtung. Von Alfred Hesse. Hannover (Schmorl und v. Seefeld Nachf.) 1906. Preis geh. 3 M. 75 Pfg., geb. 4 M. 50 Pfg.

Ein neuer Versuch, den Venusiner dem heutigen Publikum näher zu bringen. Hesse ist der Ueberzeugung, daß der moderne Deutsche sich trotz aller philologischen Schulung mit den von den meisten Uebersetzern beibehaltenen künstlichen antiken Metren nicht befreunden kann und daß die Fremdartigkeit der Form das Verständnis und den Genuß beeinträchtigt. Verfasser bietet daher eine „freie Nachdichtung" des Originals, indem er die horazischen Lieder in unsere heimischen Formen kleidet und den Schmuck des Reimes an Stelle der stelzfüßigen äolischen Rhythmen verwendet. Vor allem kam es ihm darauf an, die im Urtext oft unangenehm berührende knappe Ausdrucksweise zu mildern, das nicht selten Sprunghafte und Lockere des Gedankengefüges zu überbrücken und schließlich den Humor und harmlosen Spott, der viele Gedichte so anziehend macht, zu größerer Wirkung zu bringen. Die Ausführung, wie sie uns in der vorliegenden Sammlung der horazischen Oden geboten wird, verdient unsere aufrichtigste Anerkennung. Aus diesen Versen spricht nicht nur ein klassisch gebildeter Philologe zu uns, dem alle Feinheiten des horazischen Sprachgebrauchs vertraut sind, sondern auch ein echter Poet, der von dem Geiste seines Meisters einen kräftigen Hauch verspürt hat. Aufs glücklichste weiß der Nachdichter den Ton des Vorbildes zu treffen, hier die Grandezza des in den apollinischen Talar gehüllten vates, dort die schalkhafte Laune des lebensfrohen Epikureers. Um dem Geschmack der Neuzeit entgegenzukommen, hat Hesse, frei von aller Pedanterie, öfter eine allzu üppige Ranke, insbesondere an mythologischem Beiwerk, beschnitten, gewisse Härten der Ausdrucksweise beseitigt, hie und da wohl auch zur besseren Abrundung des Ganzen einen pointierten Abschluß aus Eigenem hinzugefügt.

Die Metra zeigen eine gefällige Abwechslung und suchen sich stets dem Inhalt passend anzuschmiegen. Die Verse selbst aber fließen so glatt und mühelos dahin, daß man gänzlich vergißt, eine Uebersetzung vor sich zu haben. Der Glanz der Darstellung und der dichterische Schwung erinnern an die 1899 veröffentlichten „Ausgewählten Lieder" Heinrichs von Wedel (Leipzig, Hirt & Sohn), der jedoch nur eine knappe Auswahl (23 Oden) bietet. Wir zweifeln nicht, daß die Hessesche „Eindeutschung" Roms großem Lyriker neue Verehrer zuführen wird.

Hildburghausen. Prof. Dr. L. Hertel.

E. Blümlein, Schloß Fechenbach, eine wahre Geschichte aus dem Bauernkrieg. Stuttgart. Union.

Ein Stück deutscher Vergangenheit wird uns durch diese fesselnde Erzählung anschaulich vor Augen geführt. Es handelt sich nicht um eine frei erfundene Geschichte, sondern der Verfasser hat das doppelte Verdienst, eine urkundlich beglaubigte Begebenheit (nach der Miltenberger Chronik, herausg. von M. J. Wirth) spannend erzählt und zugleich, gestützt auf eingehende Studien, das Zeitkolorit getreu wiedergegeben zu haben, so daß dem Leser neben der angenehmen Unterhaltung Belehrung über die gewaltige soziale Bewegung im Reformationszeitalter geboten wird.

Freundliche Bilder von Valentinus Heß, den Luthers feurige Worte in Wittenberg ergreifen, und von dem Jugendunterricht der Kinder auf der Burg wechseln mit den wilden Szenen des Aufstandes in Miltenberg und der Erstürmung des Schlosses Fechenbach ab. Die erschütternde Verwicklung, daß der rohe Hesselmüller sich an die Spitze der mordgierigen Bauern stellt, während sein Sohn auf der Seite der Ritter kämpft, und daß der Vater den eigenen Sohn meuchlerisch ermordet, ist historisch bezeugt.

Homburg v. d. H.

Direktor Dr. E. Schulze.

Dr. G. v. Neumayers Anleitung zu wissenschaftlichen Beobachtungen auf Reisen. Von ihm herausgegeben und verfaßt unter Mitwirkung zahlreicher Fachgelehrter. Dritte, völlig umgearbeitete und ver-

mehrte Auflage. Mit zahlreichen Abbildungen rc. I. Bd.: XXIV und 842 S., M. 25.—, geb. M. 26.—. II. Bd.: XV und 880 S., M. 24.—, geb. M. 25.—. Hannover, Dr. M. Jänecke, Verlagsbuchhandlung, 1906.

18 Jahre sind verflossen, seit die II. Auflage des Werkes erschien. Und diese zweite war noch in den allerletzten Jahren der unentbehrliche Begleiter von zahlreichen Forschungsreisenden und von vielen Hunderten, die in allen Erdteilen neben ihrem Beruf in diesem oder jenem Zweige wissenschaftlicher Forschung wertvolles geleistet haben. So brauchbar hiernach die zweite Bearbeitung noch so lange nach ihrem Erscheinen war, so wird man andererseits die lebhafte Freude verstehen, mit der aller Orten die neue dritte Auflage als ein wichtiges Ereignis begrüßt wurde. Daß sie fast in jeder Zeile ein völlig neues Buch werden mußte, daß sie unendlich viel neue Anregung bringen würde, war vorauszusehen. Dem verehrungswürdigen Senior der geographischen Forschung Exzellenz v. Neumayer ist es warm zu danken, daß er wiederum die große Zahl von hervorragenden Mitarbeitern, die ein derartiges Werk erfordert, zusammenbrachte.

Viele von den alten Arbeitsgenossen waren gestorben, einige wenige traten zurück. Doch haben von den 36 Gelehrten, die bei der dritten Auflage mitwirkten, nicht weniger als 18 sich schon das erste Mal beteiligt. Völlig neue Abhandlungen widmen S. Finsterwalder der Photogrammetrie, als Hilfsmittel der Geländeaufnahme, G. Gerland den Erdbebenbeobachtungen, W. Köppen den Drachenaufstiegen zu meteorologischen Zwecken, C. Apstein dem Sammeln und Beobachten von Plankton. Die andern neuen Mitarbeiter sind L. Ambronn (Geographische Ortsbestimmung), P. Vogel (Aufnahme des Geländes), F. Bidlingmaier (Magnetische Beobachtungen an Bord), J. Plaßmann (Himmelsbeobachtungen mit freiem Auge und mit einfachen Instrumenten), G. Wislicenus (Winke für Ausrüstung und Ausführung von Forschungsreisen), F. v. Luschan (Anthropologie, Ethnographie und Urgeschichte), A. und F. Plehn (Heilkunde), K. Meinhof (Linguistik), P. Matschie (Säugetiere), A. Reichenow (Vögel), L. Plate (Wirbellose Seetiere, Land- und Süßwassermollusken), L. Reh (Gliedertiere), lauter bekannte und rühmlichst bekannte Namen.

Eine besondere Zierde der Sammlung ist es, daß ihr Abschnitt über Geologie das letzte Werk des großen Richthofen bildet. Von Grund auf verändert ist O. Drude's Pflanzengeographie, stark an Umfang gewachsen sind v. Neumayer's und J. Edler's Magnetische Beobachtungen an Land, O. Krümmel's Ozeanographie, J. Hann's Meteorologie, C. Börgen's Ebbe und Flut, L. Wittmack's Landwirtschaftliche Kulturpflanzen, A. Günther's Reptilien rc. Auch P. Hoffmann's Nautische Vermessung, Lorenz v. Liburnau's Fahrwasser in ungeregelten Flüssen, A. Meitzen's Politische Geographie rc., A. Orth's Landwirtschaft, P. Ascherson's Seegräser, H. Schweinfurth's Sammeln rc. von Pflanzen höherer Ordnung, H. Bolau's Waltiere rc., G. Fritsch's Mikroskop und photographischer Apparat weisen einschneidende Umgestaltungen auf. Höchst originell ist A. Bastian's hinterlassenes Fragment: Leitende Grundzüge in der Ethnologie.

Der reiche Inhalt des Werkes konnte an dieser Stelle nur durch eine Aufzählung all des vielen Gebotenen angedeutet werden. Mit der Betonung seiner hohen wissenschaftlichen Bedeutung soll aber nicht gesagt sein, daß es ausschließlich für den Forscher und Reisenden in entlegenen Ländern bestimmt ist. Die Mehrzahl der Kapitel werden jedem, der für Beobachtung der Natur Sinn hat, reiche Anregung geben und ihm die kleinste Reise in Mitteleuropa genußreicher und belehrender gestalten.

Das Werk ist nicht nur durchaus das erste in seiner Art in deutscher Zunge, sondern es hat mit dieser neuen Auflage auch wiederum die ihm entsprechenden Bücher englischer und französischer Zunge weit überholt.

Carl Uhlig.

Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Unter Mitwirkung von Gelehrten und Schulmännern herausgegeben von Dr. Josef Loos, k. k. Landesschulinspektor in Linz. Mit 225 Abbildungen u. 9 Separatbeilagen in 2 Bden. I. Band A—L. Wien und Leipzig 1906. Verlag von A. Pichlers Witwe und Sohn. 1071 S. geh. 15 M., geb. 17 M.

Das vor 30 Jahren von G. A. Lindner herausgegebene und viermal aufgelegte Werk gleichen Titels sollte zuerst nach Absicht des Verlags nur eine Umarbeitung erfahren, und Herman Schiller war 1900 für diese Arbeit gewonnen worden, doch hat er bis zu seinem 1902 erfolgten Tode nur die Artikel von A bis F im Manuskript beendet. Diese Arbeit hat in dem neuen Werk, dessen erster Teil jetzt vorliegt, zum großen Teil Verwendung gefunden, in den Artikeln, die die Unterschrift Lindner-Schiller oder Schiller tragen. Als aber Josef Loos die Fertigstellung übernommen hatte, waren er und die Verlagshandlung bald darüber einig, daß vielmehr ein neues Werk zu schaffen sei, und einig zugleich über die Unmöglichkeit der Ausführung durch einen Verfasser. Es ist nun dem nicht bloß in der österreichischen pädagogischen Welt, sondern auch in der Deutschlands wohlbekannten Inspektor des höheren Schulunterrichts in Oberösterreich und Salzburg gelungen, eine große Reihe angesehener Mitarbeiter aus Oesterreich wie aus dem deutschen Reich zu gewinnen, z. B. Paul Cauer, S. Frankfurter, Alois Höfler,

O. Jäger, W. Jerusalem, Ed. Martinak, Christ. Muff, W. Rein, E. v. Sallwürk, V. Thumser, Wendelin Toischer, Rich. Wehmer, O. Willmann, und sie verbürgen allein schon, daß in diesem Werk viel treffliche Belehrung zu finden sein wird. Allerdings fehlt natürlich bei der Verteilung der Arbeit unter so viele (mehr als hundert) und zum Teil recht verschieden denkende Pädagogen die Einheit der Richtung und der Darstellung, die in dem ursprünglichen Werk zu finden war, aber dafür hat die Behandlung ungemein an Gründlichkeit gewonnen, und daß verschiedene Standpunkte in verschiedenen Artikeln zu Tage treten, ist bei den starken gegenwärtigen Meinungsverschiedenheiten auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaft nicht bloß unvermeidlich, sondern auch ganz zweckmäßig. Allein schon die oben genannten Namen stellen jedem Kundigen in Aussicht, daß er recht differente Anschauungen hier vertreten finden wird. Auch von konfessioneller Einseitigkeit ist das Buch frei: dem evangelischen Pfarrer Jul. Antonius in Wien ist ebenso das Wort zu einer preisenden Darstellung des Pädagogen Luther gegeben, wie dem vortrefflichen Gymnasialprofessor ordinis S. Benedicti Tassilo Lehner in Kremsmünster zu einer Schilderung der großen Verdienste, die sich sein Orden um Erziehung und Unterricht erworben hat und noch erwirbt.

Vergleichen wir diese Enzyklopädie mit der Schmidschen und der Reinschen, so treten besonders folgende Unterschiede hervor. Der viel geringere Umfang macht es dem Einzelnen möglich sich das neue Werk anzuschaffen, wogegen die beiden anderen wohl zumeist nur Bestandteile der Lehrerbibliotheken sein werden. Ferner findet sich eine nicht geringe Verschiedenheit der behandelten Themen. Bei Rein lautet z. B. in der 2. Aufl. der Anfang der Reihe: Abbitte, Aberglaube, Abgangsprüfung, Abgang von der Schule, Abhängigkeit und Freiheit der Lehrer, Abspannung, Abstraktion, Abulie, Abwechslung, Achtung, Affekt, Affektstörungen, Affenliebe, Algebraische Aufgaben mit elementarer Lösung in der Volksschule, Alkohol und Jugend, Alterstypen, Altersversorgung der Lehrer an den Privatschulen in Deutschland, Altersversorgung der Lehrerinnen in Deutschland, Alumnat, Amerikanisches Schulwesen, Aemter; bei Loos: Abhärtung, Abrichtung (Dressur), Abschreiben und Eintragen, Adelige Erziehung (Fürstenerziehung), Affekt, Akademie, Altersstufen (Alterstypen), Alumnat, Amtsschriften; wobei allerdings zu bemerken, daß manches Thema, das in der einen Enzyklopädie an dieser Stelle behandelt wird, in der anderen an jener (unter anderem Titel) erscheint. Doch haben beide Werke manche sehr lesenswerte Erörterungen, die ihnen vollkommen eigentümlich sind. Drittens sind bei Loos, wie begreiflich, die österreichischen Schulverhältnisse wesentlich mehr als bei Schmid und Rein berücksichtigt worden. Eine gleich in's Auge fallende Eigentümlichkeit der Wiener Enzyklopädie endlich besteht in der Beigabe von zahlreichen Abbildungen. Es sind Porträts bekannterer Pädagogen, Facsimiles einzelner kleiner Schriftstücke von ihnen, Reproduktionen der Titelbilder wichtiger Werke, Blicke auf das Aeußere von Schulhäusern und in das Innere von Schulzimmern u. s. w. Wir werden nicht irren, wenn wir glauben, daß auch diese mannigfachen Bilder erheblich dazu beitragen werden, das Werk beliebt zu machen, dem wir beste Aufnahme nicht bloß in Oesterreich, sondern auch in Deutschland wünschen und mit guter Zuversicht voraussagen. G. U.

Neuerdings eingesandte Bücher.

Wie am Ende des vorigen Jahrgangs, wollen wir heuer vor Jahresschluß an dieser Stelle und auf der zweiten Seite des Umschlags auf einige besonders empfehlenswerte Veröffentlichungen neueren Datums hinweisen, die zumteil später genauer besprochen werden sollen, als es jetzt in Anbetracht des Umstandes, daß die regelmäßige Bogenzahl schon wesentlich überschritten wurde, möglich ist.

Wilhelm Rein: Pädagogik in systematischer Darstellung. Zweiter Band: Die Lehre von der Bildungsarbeit. Langensalza, H. Beyer u. S., 1906. XII u. 667 S. 10 Mk.

Im ersten, vor vier Jahren erschienenen Bande hatte der wohlbekannte Verfasser unter dem Titel „Die Lehre vom Bildungswesen“ die Schulerziehung und die übrigen Erziehungsformen, sowie die Schulverwaltung dargestellt, wie sie sich im verflossenen Jahrhundert entwickelt haben. Jetzt bespricht er im zweiten Teil zuerst die verschiedenen, von anderen und von ihm selbst aufgestellten Erziehungsziele und gibt dann eine ins Einzelnste der Praxis eingehende Lehre von den Mitteln der Erziehung, vom Unterricht und von Regierung und Zucht. Es tut sehr wohl, neben der täglichen Kost ver-

schiedenartigsten Streites über einzelne pädagogische Fragen und neben der fortwährend anschwellenden Flut phantastischer Reformvorschläge wieder einmal in diesem die ganze Pädagogik umfassenden Buch ein stattliches, aus gutem und gut zugehauenem Material hergestelltes, in sich übereinstimmendes Gebäude kennen zu lernen. Daß wir mit allem Detail der Einrichtung dieses Baus einverstanden seien, wollen wir nicht behaupten; aber wir freuen uns des das Bewährte festhaltenden Sinns, wie er auch im Vorwort zum Ausdruck kommt, und freuen uns im Einzelnen unter vielem Anderen der Schätzung von der erziehenden Kraft des griechischen Unterrichts: „Im Griechischen liegt eine ideale Macht. Es bleibt ein Jungbrunnen für unsere Bildung, und es würde eine Schädigung unseres Kulturlebens bedeuten, wenn nicht ein Teil der führenden Kreise durch das Griechische hindurchgegangen wäre." Welches Schicksal diesem Unterrichtsfach durch Verallgemeinerung des reformgymnasialen Lehrplans bereitet werden würde, erkannte Rein freilich bei Abfassung wenigstens des ersten Teils noch nicht; vielleicht hat ihn jetzt die weitere Entwickelung der Reformagitation belehrt. — Die Ausstattung des Werks ist vorzüglich.

Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform. Gesammelte Aufsätze von Dr. **Paul Cauer**, Provinzialschulrat und Professor in Münster. Berlin, Weidmann 1906. 285 S. 4 Mk.

Alte, aber durchaus nicht veraltete Bekannte aus den Jahren 1889—1905. Sie haben historischen, aber zugleich entschieden aktuellen Wert. Denn die hier behandelten Fragen sind noch keineswegs erledigt, wenn gleich sie zum Teil etwas anders formuliert worden sind. Auch wer wesentlich anderer Richtung als der Verfasser ist, wird das feste Wissensfundament, den Scharfblick und die klare Darstellung in seinen Polemiken anerkennen müssen. Sehr berechtigt waren meist seine Warnungen, unberechtigt dagegen bisweilen seine Hoffnungen. Daß die gegenwärtige Ordnung der Berechtigungsangelegenheit die heftigen Anfeindungen des Gymnasiums verstummen machen und die Ausgestaltung der Eigenart des Gymnasiums fördern werde, das schien Cauer einst sicher; leider hat sich unsere Prophezeiung des Gegenteils bewahrheitet. Einen sehr beachtenswerten Warnruf enthält auch seine jüngste Veröffentlichung:

Zur freieren Gestaltung des Unterrichts. Bedenken und Anregungen von Dr. **P. Cauer.** Leipzig, Dieterichsche Buchhandlung. 48 S.

Daß man sich (und keineswegs bloß unklare, sondern auch recht gescheite Köpfe) über die Vorteile einer freieren Gestaltung des Lehrplans auf den oberen Stufen der höheren Schulen starken Illusionen hingibt, daß die Einrichtung bei einem kleinen Teil der Schüler vielleicht ein Plus von geistiger Förderung zur Folge haben würde, bei einem großen Teil aber sicher ein Minus, ist auch uns wahrscheinlich, und wir haben unserer Skepsis gegenüber den ausgesprochenen Hoffnungen bereits in Heft IV S. 165 Ausdruck gegeben, wobei wir freilich die Meinungsäußerungen des Herrn Stadtschulrats Michaelis auf der Pfingstversammlung unseres Vereins anders beurteilt haben als Cauer, was wir auch jetzt noch tun. Noch wichtiger übrigens als die in der Cauerschen Broschüre ausgesprochenen Bedenken sind die positiven Anregungen, die für mehr als einen Unterrichtsgegenstand wahrhaft wertvoll sind.

Oskar Jäger, Erlebtes und Erstrebtes. Reden und Aufsätze. München, O. Beck 1907. 317 S. brosch. 5,50 Mk., geb. 6,50.

Im Ganzen äußerlich und innerlich eine Fortsetzung von dem 1894 in Berlin unter dem Titel Pro domo erschienenen Buch des Verfassers, in seiner zweiten Hälfte ein Gegenstück zu Cauers Sammlung, Erörterungen, mit denen Jäger die Schulreform seit 1891 begleitet und beleuchtet hat, und ein in allem Wesentlichen übereinstimmendes, nicht ein gegensätzliches Gegenstück. Die erste Hälfte aber trägt in der Mehrheit ihrer Stücke ein politisches Gepräge, Besuche bei Bismarck und Reden auf ihn, Festreden an Kaisers Geburtstag über Patriotismus und Gymnasialerziehung und über Kaiser Trajanus. Doch voraus gehen zwei Stücke, die auch denjenigen große Freude bereiten werden, die von Schulreform und Politik nicht viel wissen wollen, reizend behagliche und vielfach humoristische Schilderungen von den Poeten der schwäbischen Dichterschule und von des Verfassers Studentenerlebnissen im Tübinger Stift.

Zu den drei bereits vorangegangenen Bänden der „Kultur der Gegenwart", des großangelegten Unternehmens, für das hervorragendste Fachgelehrte Deutschlands in seltener Zahl als Mitarbeiter gewonnen worden sind, ist nun die erste Abteilung des ersten Teiles getreten unter dem Titel:

Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart, von W. Lexis, Fr. Paulsen, G. Schöppa, A. Matthias, H. Gaudig, G. Kerschensteiner, W. v. Dyck, L. Pallat, K. Kräpelin, J. Lessing, O. N. Witt, G. Göhler, P. Schlenther, K. Bucher, R. Pietschmann, F. Milkau, H. Diels. X u. 671 S., geh. 16 Mk., geb. 18.

Voran stehen allgemeine Erörterungen über „Das Wesen der Kultur" und über „Das moderne Bildungswesen", dann werden unter dem Gesamttitel „Die wichtigsten Bildungsmittel" behandelt: „Das Volksschulwesen", „Das höhere Knabenschulwesen", „Das höhere Mädchenschulwesen", „Das Fach- und Fortbildungsschulwesen", „Die geisteswissenschaftliche Hochschulausbildung", ferner „Museen", „Ausstellungen", „Die Musik", „Das Theater", „Das Zeitungswesen", „Das Buch", „Die Bibliotheken". Den Schluß bildet eine zusammenfassende, geistvolle Ueberschau über „Die Organisation der Wissenschaft" von Diels.

Nicht bloß, wenn alle diese Abschnitte von völlig gleichem Werte wären, würde das geradezu ein Wunder sein, sondern auch, wenn sie alle die vollkommen gleiche Sinnesrichtung zeigten; und so wird der aufmerksame Leser manche Dissense entdecken, z. B. zwischen dem letzten Abschnitte und einigen der früheren. Der freudige Optimismus, mit dem die letzten Seiten des Abschnittes über „das höhere Knabenschulwesen" geschrieben sind, stimmt nicht zu dem Wort des Virgil, mit dem Diels seine Bemerkungen über dasselbe Thema schließt: Facilis descensus Averno! Doch solche Meinungsverschiedenheiten sind ja kein Mißstand. Wo dem Leser eine so reiche Fülle verschiedenartigen, interessanten Wissensstoffes geboten wird, da ist sogar erwünscht, was ihn zu kritisierendem Nachdenken anregen kann. Auf Einzelnes näher einzugehen, wird sich öfter Gelegenheit bieten.

Handbuch für Lehrer höherer Schulen, bearbeitet von A. Auler, O. Boerner, W. Capitaine, K. Fricke, E. Grimsehl, K. Jansen, F. Kuhlmann, F. Lampe, B. Landsberg, O. Lyon, H. Müller, J. Nelson, A. Rausch, B. Schmid, E. Stiehler, H. Vollmer, E. Weede, O. Weißenfels, E. Wernicke, J. Ziehen. Leipzig, Teubner 1906. 704 S.

Diese gleichfalls durch das Zusammenwirken einer größeren Anzahl verschiedener Fachmänner ermöglichte Unternehmung der Teubnerschen Buchhandlung ist jetzt vollendet. Das Vorwort geht von der unleugbaren Tatsache eines innerhalb und außerhalb der Schulmauern tobenden Kampfes um eine Unzahl pädagogischer Fragen aus und gibt der Hoffnung Ausdruck, daß eine Darlegung von Zielen und Mitteln der einzelnen Lehrfächer durch deren Vertreter zur Verständigung zwischen den Kollegen, zwischen Schule und Haus, zwischen Hochschule und Mittelschule beitragen werde. Wir wollen es wünschen, wünschen es lebhaft, daß auch über den Kreis der Schule hinaus das Buch wirke, obgleich es nach dem Titel nur für Lehrer bestimmt ist; groß aber ist, offen gestanden, unsere Hoffnung nicht, daß es auch von Eltern und Hochschullehrern gelesen werden wird. Zur Verständigung mit Solchen, die außerhalb der Schule stehen, werden wohl auch fernerhin am ehesten Elternabende mit Vorträgen führen, wie sie Thumser veranstaltet hat, oder Besprechungen mit Eltern und Universitätslehrern, wie sie uns wiederholt gute Dienste geleistet haben. Sicher aber darf das vorliegende Werk (neben der Erwerbung durch einzelne Kollegen) in der Lehrerbibliothek keiner humanistischen, keiner realistischen Schule fehlen und wird dann hoffentlich von den einzelnen Mitgliedern des Kollegiums nicht bloß in den Teilen benützt und beherzigt werden, die die von ihnen selbst vertretenen Fächer behandeln: denn es sind unter den Abhandlungen über die verschiedenen Lehrgegenstände nicht bloß gute, sondern ganz vorzügliche, so das über den lateinischen und den griechischen Unterricht Gesagte, wohl die letzte Veröffentlichung aus der Feder unseres unvergeßlichen Mitstreiters Weißenfels.

Sehr zu billigen ist auch die vergleichende Berücksichtigung der Einrichtungen verschiedener deutscher Staaten, ja man hätte u. E. in dieser Hinsicht noch weiter gehen und etwa auch Oesterreich und die Schweiz in ziemlichem Umfang in die Besprechung ziehen können. Es ist merkwürdig, wie gering bei den meisten Kollegen noch die Kenntnis der Schuleinrichtungen und der Schulpraxis ist, die jenseits der schwarzweißen oder blauweißen, grünweißen, schwarzroten, gelbroten, weißroten, schwarzgelben Pfähle zu finden sind, und es ist gar nicht zu sagen, wie viel genauere Kenntnis dieser Dinge zu richtigerem Urteil und zur Verständigung beitragen könnte.

Und nun noch einige Bücher, die mit dem Schulstreit nichts zu tun haben.

Poetik, Rhetorik und Stilistik von Wilhelm Wackernagel. Dritte Auflage. Halle, Waisenhausbuchhandlung 1906. 605 S., geh. 10 Mk., geb. 11. — Daß diese zuerst von L. Sieber veröffentlichten akademischen Vorlesungen jetzt vom Sohn des berühmten Germanisten, dem Göttinger Prof. Jakob W., wieder herausgegeben sind, ist hocherfreulich. Besonders die geradezu klassischen Bemerkungen über die verschiedenen Gattungen der Poesie und ihre Vertreter dürfen nie vergessen werden.

Joh. Peter Hebels sämtliche poetische Werke nebst einer Auswahl seiner Predigten, Aufsätze und Briefe in 6 Bänden. Herausgegeben und erklärt von **Ernst Keller.** Leipzig,

M. Hesses Verlag. — Die reife, schöne Frucht liebevollster, jahrelanger Beschäftigung eines Landsmannes des Dichters, des jetzigen Direktors der Elisabethenschule in Frankfurt a. M. Das erste Bändchen schildert Hebels Leben und Schaffen. Den alemannischen Gedichten ist ein erklärendes Wörterverzeichnis beigegeben. Im dritten und vierten Band steht das mit Recht so benannte „Schatzkästlein" des Rheinischen Hausfreundes.

In der durch die kritische Behandlung der Texte und die beigegebenen Erläuterungen gleich ausgezeichneten Meyer'schen Ausgabe von deutschen Klassikern sind jetzt auch in 5 Bänden **Immermanns** Werke, bearbeitet von **Harry Maync**, erschienen. — Gerade hier hatte auch Kritik und Exegese zu tun, besonders bei dem berühmtesten Werk des Dichters, und wenn der Herausgeber später einen größeren Münchhausen-Kommentar zu liefern vorhat und wohl auch seinen kritischen Apparat dabei vollständig mitteilen wird, so genügt doch, was uns hier für diesen Roman und die anderen Schriften Immermanns geboten wird, vollständig, um zu genießen und zu lernen; gelernt aber dürfte am meisten aus den Memorabilien werden.

Sehr zu begrüßen (und ebenso schwierig wie erwünscht) ist auch die nicht rastende Arbeit für die Herstellung des Textes von **J. Kants** Hauptwerk. In der philosophischen Bibliothek, die die Dürr'sche Buchhandlung in Leipzig herausgibt, ist jetzt die 9. Auflage der Kritik der reinen Vernunft erschienen. Die achte war von **Dr. Theodor Valentiner** revidiert worden, und die Verbesserungen der letzten beruhen auf nochmaliger Durchsicht desselben jungen Gelehrten, wobei natürlich insbesondere die Ausgabe der Berliner Akademie berücksichtigt ist.

In der bei Robert Lutz in Stuttgart erscheinenden Sammlung, die den Titel „Aus der Gedankenwelt großer Geister" trägt, ist jüngst veröffentlicht „**Emerson.** Sein Charakter aus seinen Werken. Bearbeitet und übersetzt von **Dr. Egon Fridell**" (278 S. in klein Oktav). Der talentvolle junge Literarhistoriker und Aesthetiker, der wahrhaftig keinen Grund zu halber Pseudonymität hat, schildert im Vorwort sehr anschaulich und mit richtiger Charakterisierung den Lebenslauf des amerikanischen originellen Denkers. Dann folgen 181 kürzere und längere Aeußerungen desselben unter geschickt gewählten Ueberschriften in guter Uebersetzung. Wer von Emersons Gedankenwelt trotz Hermann Grimms und Anderer rühmenden Würdigungen noch nicht Kenntnis genommen haben sollte, würde die erste Bekanntschaft mit ihr vielleicht am besten in diesem Büchlein machen.

Für die reifere Jugend bestimmt und ihr gewiß zusagend ist der frisch geschriebene erste Teil der „Kriegserlebnisse eines preußischen Jungen", „**Aus den Unglückstagen von 1806**" betitelt, von **Fritz Pistorius** (Berlin Trowitzsch u. S., 268 S. 4 Mk.), ein Buch, das uns ungleich mehr zusagt, als desselben Verfassers „Dr. Fuchs", und dem nach Ankündigung der Firma um Weihnachten „Preußens Erwachen im J. 1807" folgen soll.

Und um auch die Jüngeren und Jüngsten vor Weihnachten nicht zu vergessen, weisen wir auf die eben erschienene „zweite vermehrte und verbesserte Auflage der **Germanischen Volkssagen**, erzählt für Jugend und Volk von **Dr. J. Rover** und **J. Wägner** mit 43 Abbildungen von Erdmann Wagner u. A." hin, Leipzig O. Spamers Verlag (542 S., geb. 8,50 Mk.), und auf die schon vielfach mit Jubel aufgenommenen „Deutschen Volks- und Kinderlieder, **Kling — Klang — Gloria**, ausgewählt und in Musik gesetzt von W. Labler, illustriert von H. Lefler und J. Urban", bei Tempsky und Freytag in Wien und Leipzig. 66 S. in Querfolio, Preis 4 Mk. **G. U.**

Zum Schluß

bitten wir zu entschuldigen, daß wir in diesem letzten Heft des 17. Jahrgangs fast allein das Wort ergriffen haben. Der Grund lag in der Notwendigkeit, vor Jahresschluß noch über Verschiedenes zu berichten. In den ersten Heften des nächsten Jahrgangs werden das Wort nehmen O. Jäger mit einem Aufsatz: „Das Deutsche Mittelpunkt des höheren Unterrichts", Dr. Gropengießer in Athen mit einem Bericht über die letzte Studienreise badischer Gymnasiallehrer nach Griechenland, Prof. Grünwald mit einem Oskar Weißenfels gewidmeten Nachruf, Prof. Guggenheim mit einem Aufsatz über Petrus Ramus, Direktor Lück in Steglitz und Bibliothekar Frankfurter in Wien mit Berichten über die letzten Versammlungen der Berliner Vereinigung und des Wiener Vereins von Freunden des humanistischen Gymnasiums. G. U.

Abgeschlossen Anfang Dezember 1906.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Das humanistische Gymnasium

Organ des Gymnasialvereins

Siebenzehnter Jahrgang

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 16 Bogen.
Gewöhnlich sechsmal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 8 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Einzelpreis für ein Heft 1 Mk., für ein Doppelheft 2 Mk.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrages von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. **Beilagen** nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1906 — **Heft VI**

Herausgegeben von

Geh. Reg.-Rat Prof. **Dr. Oskar Jäger** in Bonn, Beethovenstr. 8.

und

Geh. Hofrat Prof. **Dr. Gustav Uhlig** in Heidelberg, Gaisbergstr. 78.

Inhalt.

Das Inhaltsverzeichnis zum 17. Jahrgang wird dem ersten Heft des 18. beiliegen.

Heidelberg
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung
1906

An die Mitglieder des Gymnasialvereins.

An jedes Mitglied ergeht die Bitte, unsere Bestrebungen durch Werbung in seinem Kreise, besonders auch unter Nichtschulmännern, zu unterstützen. Beitrittserklärungen bitten wir dem Schatzmeister des Vereins, **Herrn Professor E. Brey in Magdeburg, Kaiserstraße 5**, mitzuteilen, von dem auch Probenummern der Zeitschrift und Anmeldungs-Postkarten bezogen werden können.

Die Geldsendungen (jährlicher Mindestbeitrag für Deutschland und Oesterreich-Ungarn 2 Mark, für alle anderen Länder 2.50 Mark, zu zahlen bis zum 1. November des Jahres, für das sie gelten) beliebe man unter Beifügung von 5 Pfennig Bestellgebühr an den Herrn Schatzmeister zu richten. Auf der Rückseite des Postabschnitts möge gefälligst bemerkt werden, für welches Jahr der Beitrag gelten soll. Empfangsbescheinigungen werden, entgegen dem bisherigen Verfahren, nur auf besonderen Wunsch ausgestellt.

Von Titel- und Wohnungsänderungen wolle man immer baldigst Herrn Brey benachrichtigen, da er auch den Versand der Zeitschrift regelt.

Wo Zahlungsgruppen von zwei oder mehr Mitgliedern bestehen, werden deren Vertreter gebeten, unsern Schatzmeister über Titel- und Wohnungsänderungen und die erforderliche Zahl der Hefte auf dem laufenden zu erhalten und die Beiträge bis zum 1. November einzusenden.

Literarische Mitteilungen.

Der tägliche Lehrer unzähliger Familien in Geschichte, Geographie und vielen anderen wissenswerten Dingen, **Meyers Abreißkalender**, ist wieder eingetroffen und wird im Jahre 1907 seine Aufgabe ebenso trefflich erfüllen, wie in den zehn voraufgegangenen Jahrgängen. Die geschickte Wahl der 365 neuen Bilder verdient wieder alle Anerkennung. Im Verlag des bibliographischen Instituts in Leipzig. Preis 1,85 Mk.

Mit dem „**Kleinen Meyer**" aber, dem anderen in unzähligen Häusern zu findenden Erzeugnis des Bibliographischen Instituts, ist eine wesentliche Aenderung vorgegangen, indeß eine durchaus naturgemäße und sehr vorteilhafte: er wächst stark. Statt der 3 Bände, die er früher umfaßte, wird er jetzt in der 7. Auflage aus 6 (zu 12 Mk.) bestehen. Ueber die Gründe des Wachstums und das Verhältnis des Kleinen zum 20bändigen Großen das nächste Mal, heute nur die Versicherung, daß nach Einsicht in den ersten (1040 Seiten und die Artikel A bis Cambrics enthaltenden) Band der Kleine auch in der neuen Auflage warmer Empfehlung wert und für die, welche Geld und Zeit sparen müssen, sogar noch empfehlenswerter ist, als der Große.

Bei Ernst Hofmann u. Co. in Berlin ist die Biographie **Friedrich des Großen** von **Georg Winter**, Direktor des Kgl. Staatsarchivs in Magdeburg, in 2 Bänden von zusammen 952 Seiten und zum Gesamtpreis von 9,60 Mk. (von 13,50 in elegantem Einband) erschienen. Der hohe Wert des zuerst in der Sammlung „Geisteshelden" veröffentlichten, mit 13 vortrefflichen Abbildungen geschmückten Werkes ist bereits von der Kritik anerkannt worden. Ebenso der des von weil. Oberstleutnant Dr. **Max Jähns** verfaßten Werkes über **Feldmarschall Moltke**, das jetzt in zweiter Auflage im gleichen Verlag herauskam (738 S. mit 14 Abbildungen und 2 Kartenskizzen, geh. 7,20 Mk., elegant geb. 10 Mk.).

Ganz vortrefflich, gleichfalls sehr zu einem Festgeschenk geeignet, sind die von Teubner soeben herausgegebenen „**Charakterköpfe zur deutschen Geschichte.** 32 Federzeichnungen von **Karl Bauer**", Blattgröße 25 × 30 cm. 4,50 Mk., 12 Blätter nach Wahl 2,50 Mk., Einzelblätter auf Karton 0,60. Wir heben hervor: Karl der Große, Dürer, Luther, Gustav Adolf, der Große Kurfürst, Friedrich der Große, Lessing, Schiller, Goethe, A. v. Humboldt, Beethoven, Pestalozzi, Blücher, Rich. Wagner, Wilhelm I., Bismarck, Moltke, Wilhelm II.

Von der bei Bertelsmann in Gütersloh erscheinenden **Gymnasialbibliothek** ist jüngst das mit Recht gerühmte 36. Heft „Die römischen Grenzanlagen in Deutschland und das Limeskastell Saalburg von Geh. Rat Gymnasialdirektor Dr. **Ernst Schulze**" in zweiter verbesserter Auflage mit 23 Abbildungen und 4 Karten herausgekommen (geh. 1,80 Mk., geb. 2,40) und Heft 41 „**Die Religion der alten Griechen**" von Gymnasialprofessor Dr. Heinrich Wolf in Düsseldorf (geh. 1,50 Mk.), Heft 43 „**Sokrates**" von Universitätsbibliothekar Dr. **Edmund Lange** in Greifswald (geh. 1 Mk.).

Von der durch die Münchener Allgemeine Verlagsgesellschaft herausgegebenen, von dem Direktor des Kgl. Gymnasiums in Hadamar Dr. **Simon Widmann** verfaßten „Illustrierten Weltgeschichte" ist jetzt mit Lieferung 21 auch der III. Band, „Die Geschichte der Neueren Zeit von der Entdeckung Amerikas bis zur französischen Revo[...]tion", vollendet. Wir haben auf dieses durch Reichtum an wirklich guten Illustratio[...] jedenfalls hervorragende Werk bereits im V. Heft des vor. Jahrgangs hingewiesen [...] werden später noch einmal darauf zurückkommen.

Das in Leipzig erscheinende „Zentralorgan für Lehr- und Lernmittel" von Dr. [...] dessen V. Jahrg. im Herbst 1905 begann, hat sich uns besonders durch die Bericht[...] Praxis und die „Quellennachweise zu pädagogischen Zeitfragen" als nützlich er[...]

des?? Werk[...]

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pfg.)

Rechenbuch für höhere Lehranstalten.

Blümel-Pflügers
Aufgaben zum Zifferrechnen in 7 Heften

neu bearbeitet von

K. Türk, Gymnasial-Oberlehrer, und **J. Walter,** Gymnasial-Vorschullehrer.

Preise: Heft 1 30 Pf., Heft 2 bis 6 je 40 Pf., Heft 7 30 Pf.

Preise der Auflösungen: Heft 2 bis 7 je 50 Pf.

Die Vorzüge, welche Blümel-Pflügers Aufgaben zum Zifferrechnen vor ähnlichen Werken auszeichnen, bestehen in der Reichhaltigkeit der Aufgaben, in den Wiederholungen am Ende jedes Abschnittes, in der Beifügung kurzer, das Verfahren erläuternden Erklärungen und Regeln, sowie in der Angabe von gelösten Beispielen, wodurch dem Schüler eine Wiederholung ohne Hilfe des Lehrers ermöglicht wird.

Die Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Hefte geschah in genauem Anschluss an die neuen Lehrpläne so, dass die Hefte 1, 2, 3 für die Vorschulen, die Hefte 4, 5, 6 (und gegebenenfalls 7) für die unteren Klassen der höheren Lehranstalten berechnet sind. Es können also die beiden Heftgruppen unabhängig voneinander gebraucht werden.

Prüfungsexemplare zwecks Einführung übersendet auf Wunsch post- und kostenfrei
die Verlagsbuchhandlung E. Morgenstern
in Breslau, Königsplatz 1.

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

Soeben erschien:

Die göttliche Komödie.

Entwicklungsgeschichte und Erklärung

von

Karl Vossler,
Professor an der Universität Heidelberg.

Band I. Teil I.
Religiöse und philosophische Entwicklungsgeschichte.
8°. Elegant kartoniert 5 Mark.

Das ganze Werk ist auf 2 Bände in 3 Teilen berechnet und wird im Laufe des nächsten Jahres zum Abschluss kommen. Jeder Teil bildet ein abgeschlossenes Ganzes und ist einzeln für sich käuflich.

Herdersche Verlagshandlung zu Freiburg im Breisgau.

Soeben sind erschienen und können durch alle Buchhandlungen bezogen werden:

Baumhauer, Dr **Heinrich,** Professor an der Universität zu Freiburg i. d. Schweiz, **Kurzes Lehrbuch der Mineralogie** mit einem Abriß der Petrographie zum Gebrauch an höheren Lehranstalten sowie zum Selbstunterricht. Dritte Auflage. Mit 191 in den Text gedruckten Figuren. gr. 8° (VIII u. 224) *M* 2.80; geb. in Halbleder *M* 3.30.

Das Lehrbuch will den reichen Stoff der Mineralogie (und Petrographie) für den Unterricht in den oberen Klassen einer höhern Lehranstalt darbieten. Der Verfasser suchte den Stoff so zu behandeln, daß ein wirkliches Verständnis erreicht wird; dies gilt insbesondere von dem kristallographischen Teile. Auch ist auf die Beziehungen zwischen den kristallographischen, physikalischen und chemischen Tatsachen hingewiesen.

Lorscheid, Dr **J., Kurzer Grundriß der Mineralogie.** Neu bearbeitet von Heinrich Brockhausen, Oberlehrer am Gymnasium zu Rheine. gr. 8° (IV u. 28) Steif broschiert 60 *Pf.*

Der als Zugabe zum Lehrbuch der anorganischen Chemie von Professor Dr J. Lorscheid bisher erschienene Grundriß ist hier erweitert. Er kann auch als Grundlage des mineralogischen Unterrichtes am Gymnasium Verwendung finden.

Mit Beilagen von: Karl Bloch-Breslau, G. Braun'sche Hofbuchdr und Verlag, Karlsruhe i. B., Egon Fleischl & Co., Berlin, H. A. Pierer, burg S.-A., Carl Winter's Universitätsbuchhandlung, Heidelberg.


Stanford University Libraries
3 6105 013 486 530

